Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten

Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung

Olaf Dörner, Anke Grotlüschen, Bernd Käpplinger
Gabriele Molzberger, Jörg Dinkelaker (Hrsg.)

Schriftenreihe der Sektion
Erwachsenenbildung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft



Verlag **Barbara Budrich**



Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten

Schriftenreihe
der Sektion Erwachsenenbildung
der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Olaf Dörner
Anke Grotlüschen
Bernd Käpplinger
Gabriele Molzberger
Jörg Dinkelaker (Hrsg.)

Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten

Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2020

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.



ISBN 978-3-8474-2423-9 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1559-6 (PDF)
DOI 10.3224/84742423

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/84742423).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Lektorat: Dr. Andrea Lassalle, Berlin – andrealassalle.de
Satz: Bernd Burkart – www.form-und-produktion.de
Druck: Books on Demand GmbH, Norderstedt
Printed in Europe

Inhalt

C: Angebotsgeschichte

D: Professionalisierungsgeschichte

E: Institutionengeschichte

Perspektiven und Gegenstände der Historiographie der Erwachsenenbildung – zur Einleitung

Jörg Dinkelaker, Olaf Dörner, Anke Grotlüschen, Bernd Käpplinger, Gabriele Molzberger

Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) begründet sich in der Erwartung einer veränderlichen Zukunft und sie bestimmt ihre Relevanz angesichts der Diagnose einer in spezifischer Weise gewordenen Gegenwart. Sie setzt insofern notwendig die Wahrnehmung historischen Wandels voraus, sowie den Gedanken, dass ein Eingreifen in ihn möglich ist. Insofern verwundert es nicht, dass sich die Wissenschaft der Erwachsenenbildung immer auch mit historischen Fragen befasst und befasst hat.

Dass solche historiographischen Bezugnahmen wesentliche Funktionen innerhalb der Wissenschaft der Erwachsenenbildung erfüllen, darauf wurde vielfach hingewiesen. Betont wird etwa ihr Beitrag „zur Relativierung und Modalisierung als auch zur Fundierung und Verortung gegenwärtiger Praxis" (Ciupke u. a. 2002, S.7). Wo die Geschichtlichkeit von EB/WB zum Gegenstand wird und wo vergangene Realisierungsweisen von Erwachsenenbildung untersucht werden, wird die Kontingenz dieser Bildungspraxis erschließbar, ihre Gebundenheit an die je aktuellen gesellschaftlichen Konstellationen und an die Entwicklungen in ihrem kollektiven Verständnis. In den aktuell an unterschiedlichen Stellen zu beobachtenden Rethematisierungen der Geschichtlichkeit von Erwachsenenbildung spiegelt sich insofern ein fortgesetzter, möglicherweise auch ein gesteigerter Bedarf an der systematischen Vergegenwärtigung von Aspekten des Vergangenen wider (vgl. exemplarisch Nittel 2010, Stifter 2010, Filla 2011, Schmidt-Lauff 2014, Dräger 2017, Käpplinger/Elfert 2018, Seitter 2018, Zeuner 2018, Gieseke/Käpplinger 2019). Nicht allein das Jubiläum des ‘Volksbildungsartikels‘ in der Weimarer Verfassung aus dem Jahre 1919 und der damit verbundenen VHS-Gründungen scheint Anlass dieser neuerlichen Thematisierungen zu sein. Auch tieferliegende disziplingeschichtliche Fragen und veränderte Überlegungen zur Bedeutung des historischen Bewusstseins in Disziplin und Profession werden zum Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit historischen Fragen und historischen Quellen. Nicht zuletzt werden methodologisch-methodische Fragen der Beforschung in historischer Perspektive relevant, mit denen neue Sichtweisen auf historische Gegenstände eingenommen und veränderte Möglichkeiten der Erkenntnisgenerierung, bspw. durch Netzwerkforschung, Digitalisierung oder Digital Humanities (Krämer/Huber 2018) erprobt werden.

Angesichts dieser grundlegenden Bedeutung und der aktuell gesteigerten Aufmerksamkeit widmete sich die Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft auf ihrer Jahrestagung im Herbst 2019 dezidiert dem Austausch und der Diskussion über Forschungen und Überlegungen zur Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung. Ziel war es, die verstreuten, sonst oft eher beiläufig unternommenen Auseinandersetzungen mit Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung in den Mittelpunkt der gemeinsamen Auseinandersetzung zu stellen, sie aufeinander zu beziehen, so Stand und Entwicklung einer Historiographie der Erwachsenenbildung zu sichten und Impulse für diesbezügliche Aktivitäten zu geben. Der vorliegende Band dokumentiert Beiträge zu dieser Tagung. Die zur Dokumentation ausgewählten Vorträge wurden von ihren Autor_innen für die schriftliche Publikation einer gründlichen Überarbeitung unterzogen und haben eine Referierung durch Fachkolleg_innen erhalten.

Im Call zur Tagung wurden mehrere Themenfelder angesprochen. Es wurde dazu aufgefordert, *Erträge aus neuen historiographischen Untersuchungen* vorzustellen und diese einer kritischen Würdigung im Horizont der wiederholt formulierten Desiderate (umfänglich bei Ciupke u. a. 2002) zu unterziehen. Es wurde um Beiträge gebeten, die sich mit der *Pluralisierung der Gegenstände* einer Historiographie der Erwachsenenbildung befassen, angesichts der erweiterten Perspektive auf das Feld der Bildung und des Lernens Erwachsener in seiner ganzen Breite. Beiträge zu Fragen der *Infrastruktur und Quellenlage wurden erbeten, angesichts der Beobachtung,* dass in den letzten Jahren Quellen neu erschlossen und in veränderter Weise zugänglich wurden und Digitalisierungsverfahren neue Möglichkeiten der Erschließung eröffnet haben. Beiträge zu methodologischen Fragen angesichts der Pluralisierung verwendeter Verfahren und einer Weiterentwicklung kritischer Reflexion wurden erbeten. Zudem wurde auch zur Thematisierung *veränderter Geschichtsverständnisse* sowie der *Geschichtlichkeit historischer Forschung* selbst aufgefordert.

Der Rücklauf zum Call erwies sich als ausgesprochen breit und vielfältig. Die Differenziertheit der Zugänge betraf nicht nur die untersuchten Gegenstandsbereiche, sondern auch die gewählten methodischen Zugänge und die verfolgten Fragestellungen. Insofern zeigte sich auf dieser Tagung und zeigt damit auch der hier vorliegende Band eine erstaunlich differenzierte Auseinandersetzung mit Fragen der Historiographie der Erwachsenenbildung.

Um die zu Tage getretenen Facetten der Bearbeitung von Fragen der Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung zu dokumentieren, sind die versammelten Beiträge im vorliegenden Band nach den Gegenstandsbereichen sortiert, auf die sie sich beziehen (Angebots-, Professionalisierungs-, Institutionen-, Disziplin- und Begriffsgeschichte). Dem vorangestellt sind zwei Kapitel in denen differente Sichtweisen auf Geschichte thematisch werden.

Im ***Cluster A*** werden drei Beiträge versammelt, die das historische Beobachten eines je anderen kollektiven Akteurs in den Blick nehmen:

Christine Zeuner gibt in ihrem auf der Keynote zur Tagung basierenden Beitrag einen Überblick über den Stand und die Perspektiven *historischer Forschung in der Erwachsenenbildungswissenschaft.* Sie fragt nach dem Stellenwert der Historiographie für die Entwicklung der Disziplin, sichtet ihre Erträge und plädiert für eine kritische Reflexion der historischen Selbstverortung der Erwachsenenbildung.

Bernd Käpplinger beschreibt am Beispiel des Aufgreifens von Jubiläen in Veranstaltungsprogrammen, *wie Volkshochschulen sich auf ihre eigene Geschichte beziehen.* Vor dem Hintergrund einer grundlegenden Diskussion der Funktion von Jubiläen zeigt er anhand einer Analyse des Veranstaltungsangebots im Zeitvergleich, wie sich der Fokus historischer Selbstthematisierungen gewandelt hat.

Friederike Lorenz, Tim Zosel, Helmut Bremer, Fabian Kessl, Lance Levenson und Julia Resnik thematisieren den *Umgang mit Geschichte in Bildungsveranstaltungen.* Anhand von Interviews mit Teilnehmenden einer Fortbildungsveranstaltung für Lehrer_innen in Yad Vashem, untersuchen sie, wie über die Shoah in Deutschland gesprochen und wie das Thema in Bildungssettings vermittelt wird.

In ***Cluster B*** sind Beiträge zusammengestellt, die methodologische Fragen erwachsenenpädagogischer Historiographie diskutieren:

Nicole Hoffman befasst sich kritisch mit der Rolle der Analyse von Dokumenten in der historischen Erwachsenenbildungsforschung. Zur Reflexion des historiographischen Vorgehens in der Erwachsenenbildungswissenschaft werden ausgewählte geschichtswissenschaftliche Blickwinkel herangezogen

Ulla Klingovsky, Claudia Zimmerli-Rüetschi und Sarah-Mee Filep schlagen vor, eine narrative Diskursanalyse bei der Analyse der Entwicklung nationaler Weiterbildungssysteme zu nutzen. Am Beispiel des Weiterbildungssystems der Schweiz loten sie die Potentiale einer Betrachtung von Erzählungen zur Geschichte aus.

Stephanie Freide, Galina Burdukova und Marion Fleige beschäftigen sich mit Möglichkeiten und Herausforderungen einer längsschnittlichen Analyse von Volkshochschulprogrammen auf der Grundlage digitalisierter Daten. Am Beispiel von zwei Forschungsarbeiten werden die Recherchemöglichkeiten im DIE-Programm-Archiv diskutiert.

Malte Ebner von Eschenbach und Jörg Dinkelaker plädieren für eine praxistheoretische Perspektive auf die Analyse von Programmen bzw. Arbeitsplänen der Volkshochschule. Sie untersuchen, inwiefern Arbeitspläne aus den frühen 1920er Jahren zur Rekonstruktion einer sich wandelnden lokalen Praxis des Anbietens von Veranstaltungen genutzt werden können.

Cluster C enthält Beiträge, die sich mit der Geschichte von Angeboten und Angebotsformaten befassen.

Jan Kellersohn untersucht die Entwicklung des Formats der beruflicher Umschulung zwischen den 1950er und 1970er Jahren. Er arbeitet heraus, wie in der Umstellung von einer Maßgabe der Stabilität zur Maßgabe der Flexibilität des Berufssystems die Frage der Lernfähigkeit (und Lernunfähigkeit) Erwachsener in den Vordergrund rückt.

Antje Pabst stellt die Entwicklung von Freistellungsregelungen für Weiterbildung mit Fokus auf Akteure und Begründungen seit den 1960er Jahre dar. Sie stellt heraus, dass in den Dokumenten das 5-Tage-Modell und der Blick auf institutionelle Bedingungen dominiert, jedoch pädagogisch und didaktische Fragen nach wie vor vernachlässigt werden.

Evelina Mania und Mara Winkens verfolgen anhand einer längsschnittlichen Programmanalyse Verschiebungen in Gegenstandsverständnissen und Themenkonjunkturen im Programmbereich Alphabetisierung und Grundbildung. Im Mittelpunkt stehen die Programme dreier Volkshochschulen aus den vergangenen vierzig Jahren.

Josef Schrader, Insa Weilage und Stephan Thomsen untersuchen anhand statistischer Daten die Frage, inwieweit sich im zeitgeschichtlichen Rückblick eine positive Wirkung politischer Bildung auf die Wahlbeteiligung nachweisen lässt. Dazu werden Daten der Volkshochschul- und der Wahlstatistik integriert und analysiert.

Matthias Rohs betrachtet die Mediengeschichte der Erwachsenenbildung und schlägt eine Historiografie der Erwachsenenbildung unter Berücksichtigung der Verwendung von Medien vor. Seine Überlegungen entwickelt er anhand der gängigen Etappen der Geschichtsschreibung und mit Blick auf Erwachsenenbildungsinstitutionen.

Beatrix Niemeyer untersucht das Briefeschreiben im 18. Jahrhundert als eine Bildungspraxis gelehrter Frauen. Sie zeigt auf, dass Briefwechsel nicht nur der Verbreitung von Wissen und Informationen dienten, sondern in gleicher Weise der Einübung spezifischen –weiblichen – Denkens, Fühlens und Schreibens.

Sebastian Zick beschreibt die historische Entwicklung der Bildungsreise als Format des Lernens Erwachsener und verdeutlicht dabei die Gewordenheit normativer Ansprüche an das moderne Subjekt im Hinblick auf den Topos Mobilität.

Die Beiträge in ***Cluster D*** befassen sich mit der Geschichte der Beruflichkeit (in) der Erwachsenenbildung.

Matthias Alke rekonstruiert anhand von Stellenanzeigen den Wandel thematisierter Anforderungen an Mitarbeiter_innen in der öffentlichen Weiterbildung. Dieser Zugang zur Professionalisierungsgeschichte eröffnet sowohl theoretische Analyseperspektiven als auch empirische Befunde zur Geschichtlichkeit der Formierung und Normierung erwachsenenpädagogischer Berufsprofile.

Karin Gugitscher, Birgit Schmidtke und Peter Schlögl nehmen aus österreichischer Perspektive die Entwicklung der Bildungs- und Berufsberatung als einem pädagogischen Handlungsfeld in den Blick. Dazu werden drei Entwicklungsphasen – die 1920er, die 1970er sowie gegenwärtige Entwicklungen – im Hinblick auf bildungspolitische Zielsetzungen, institutionelle Voraussetzungen und Anforderungen an professionelles Handeln untersucht.

Karin-Julia Rott und Bernhard Schmidt-Herta befassen sich mit der medienpädagogischen Kompetenz von Lehrenden an Volkshochschulen. Anschlüsse zur Geschichtlichkeit von Erwachsenenbildungsforschung und ihrer Gegenstände ließen sich bspw. im Wandel von Mediennutzungsgewohnheiten finden.

Cluster E besteht aus Beiträgen zur Geschichte erwachsenenpädagogischer Institutionen.

Anke Grotlüschen, Lukas Eble und Rachel Mayr untersuchen anhand der „Schule der Arbeit" in Leipzig, inwiefern architektonische Überlegungen des Bauhaus und pädagogische Programmatiken der „Neuen Richtung" in den 1920er Jahren eine zeitgenössische Entsprechung finden.

Gabriele Molzberger befasst sich mit dem Verständnis der erwachsenenpädagogischen Aufgabe von Universitäten in der Nachkriegszeit. Sie fragt, wie Demokratie als Argument in der bildungspolitischen Auseinandersetzung um die Neujustierung des Bildungssystems eingesetzt wurde.

Julia Franz beschäftigt sich mit Modi der Identitätsbildung in erwachsenenpädagogischen Verbänden. Hierzu untersucht sie die Entwicklung des Selbstverständnisses des hessischen Volkshochschulverbands anhand von Archivmaterial.

Rafael Schönhold betrachtet am Beispiel der Volkshochschulen die Thematisierung des Bildungsbegriffs. Seine Untersuchung leistet einen Beitrag zur Entstehungsgeschichte der VHS und stiftet Deutungsangebote zur institutionellen Reflexion ihres Bildungsauftrags in der Gegenwart.

Cluster F versammelt Beiträge zur Disziplin- und Begriffsgeschichte.

Tim Stanik beschreibt die historische Entwicklung mikrodidaktischer Konzepte zur Erwachsenenbildung. Sie werden als Beiträge zu einem „Spezialdiskkurs" analysiert und vier Modellfamilien zugeordnet.

Anne Schlüter untersucht die Thematisierung sozialer Bewegungen im Rahmen der Geschichte der Erwachsenenbildung. Sie zeigt auf, dass zwar unterschiedliche Bewegungen zentral in Handbüchern, Einführungen etc. bearbeitet werden, die verschiedenen Frauenbewegungen jedoch weitestgehend ignoriert werden.

Loriana Metzger verfolgt die Geschichte der Idee der solidarischen Bildung und fragt nach ihrer Aktualität. Sie führt exemplarisch anhand von historischen Arbeiten zur Arbeiterbildung aus, wie das Verhältnis von Solidarität und Bildung gedacht werden kann, auch im Hinblick einer Neubewertung der Arbeiterbildung als eine Wurzel der modernen und der heutigen Erwachsenenbildung.

Die im Band dokumentierten Beiträge bergen nicht nur vielfältige Einsichten, die zum Weiter- und Umschreiben der Geschichte der Erwachsenenbildung einladen. Sie enthalten darüber hinaus Anregungen für weitere Forschungen, in denen offene Fragen aufgegriffen und neue Perspektivierungen weiterverfolgt werden. Insofern ist den Beiträgen eine breite Rezeption zu wünschen, so dass sie aufgegriffen und weiterentwickelt werden. In der Abschlussdiskussion der in diesem Band dokumentierten Tagung wurde zudem das Interesse deutlich, dass zukünftig die erstaunlich zahlreichen und vielfältigen aber doch meist eher vereinzelten aktuellen Forschungen zur Historiographie der Erwachsenenbildung stärker aufeinander bezogen und miteinander verbunden würden[1]. Es würde uns freuen, wenn diese Tagungsdokumentation hierzu einen Beitrag leistet.

Literatur

Ciupke, P./Gierke, W./Hof, C./Jelich, F.-J./Seitter, W./Tietgens, H./Zeuner, C. (2002): Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung. Bonn: DIE.

Dräger, H. (2017): Aufklärung über Andragogik. Kulturhistorische Betrachtungen zum Primat der Andragogik in der Anthropagogik. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 40, H. 2 S. 127–152.

Filla, W. (2011): Erwachsenenbildungsgeschichte als integraler Teil der Bildungs-, Kultur-, Wissenschafts- und politischen Geschichte. Zur Konstituierung einer wissenschaftlichen Subdisziplin. In: Beruf(ung): Archivar. Mitteilungen des Österreichischen Staatsarchivs. Nr. 55. Innsbruck et al.: Studienverlag, S. 651–685.

Gieseke, W./Käpplinger, B. (2019): Geschichtsschreibung der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung – Ein Überblick mit Reflexionen für den wissenschaftlichen Nachwuchs, Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung, 2, H. 1, S. 97–113.

Käpplinger, B./Elfert, M. (2018) (Hrsg.): Verlassene Orte der Erwachsenenbildung. Berlin: Peter Lang.

Krämer, S./Huber, M. (2018): Dimensionen Digitaler Geisteswissenschaften. In: Zeitschrift für digitale Geisteswissenschaften. Wolfenbüttel. text/html Format. DOI: 10.17175/sb003_013

Nittel, D. (2010): Editorial: Geschichtsverständnis und Berufsbewusstsein in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 60, H. 2, S. 103–104.

Seitter, W. (2018): Herausforderung Volkshochschule: Rückblick – Einblick – Ausblick. In: Hessische Blätter für Volksbildung 68, H. 4, S. 376–385.

1 In diesem Zusammenhang sei auf die Homepage der Tagung verwiesen, auf der auch noch nach Abschluss der Tagung unter der Überschrift „Stimmen zur historischen Erwachsenenbildungsforschung“ Diskussionen weitergeführt und Materialien eingestellt werden: eb2019.paedagogik.uni-halle.de

Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.) (2014): Vergangenheit als Gegenwart der Erwachsenenbildung – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Opladen u. a.: Barbara Budrich Verlag.

Stifter, C. (2010): Erwachsenenbildung und Historiographie – Anmerkungen zu einem ungeklärten Verhältnis. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 33, H. 4, S. 38–51.

Tietgens, H. (2001): Ideen und Wirklichkeiten der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik – Ein anderer Blick. Essen: Klartext.

Zeuner, C. (2018): Historische Erwachsenenbildungsforschung: Geprägt von Kontroversität und Ambivalenz. In: Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung 1, H.1, S. 30–43.

A: Geschichte als Gegenstand von Disziplin, Profession und Bildungspraxis

Zur Bedeutung historischer Forschung für die Erwachsenenbildung

Christine Zeuner

Historische Erwachsenenbildungsforschung als ein wissenschaftlicher Zugang der Disziplin blickt auf eine mehr als 150-jährige Geschichte zurück. So stellt beispielsweise Johannes Tews im „Überblick über das Volksbildungswesen in Deutschland bis zur Gegenwart" in seiner Schrift „Geistespflege in der Volksgemeinschaft" (1932) nicht nur Entwicklungen des Lernens Erwachsener seit dem Mittelalter dar, sondern verweist auch auf Werke von Autoren, die sich bereits Mitte des 19. Jahrhunderts wissenschaftlich mit der Entwicklung der Volksbildung auseinandergesetzt haben (Tews 1932, S. 152/231). Tews sieht darin den Beginn einer systematischen historiographischen Beschäftigung mit der Erwachsenenbildung. In der Tradition historischer Bildungsforschung ging und geht es einerseits um eine Analyse verschiedenster Ausprägungen der Erwachsenenbildungspraxis, soweit sich diese im Sinn einer Realgeschichte aus historischer Perspektive erschließen lässt. Andererseits werden ideengeschichtliche Ansätze rekonstruiert, die sowohl von Praktiker*innen als auch von Wissenschaftler*innen der Erwachsenenbildung vertreten wurden.

Sinn und Zielsetzungen historischer Erwachsenenbildungsforschung wurden im Zuge der Akademisierung der Erwachsenenbildung seit den 1970er Jahren durch ihre disziplinäre Verankerung im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge in der Bundesrepublik Deutschland intensiv diskutiert (Künzel 1974; Tietgens 1985).

Demzufolge steht die historische Erwachsenenbildungsforschung in einem Spannungsfeld zwischen der kritischen Auseinandersetzung um Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung aus anthropologisch-sozialhistorischer auf der einen und ideengeschichtlicher Perspektive auf der anderen Seite. Sie zielt auf die Schließung von Forschungs- und Wissenslücken, die wiederum zur Legitimation und interessegeleiteten Selbstvergewisserung im Rahmen der Etablierung der Erwachsenenbildung als wissenschaftlicher Disziplin beitragen. Sie fungiert, ihr disziplinäres Selbstverständnis begründend und ihre Identitätsfindung unterstützend, als kulturelles Gedächtnis für Wissenschaft und Praxis.

Den nachfolgenden Ausführungen lege ich ein Verständnis von Geschichte als rekonstruktivem Sinnverstehen zugrunde, das ausgeht von der Prämisse des Menschen als geschichtlichem Wesen, seiner Gebundenheit an die Geschichte und die Veränderbarkeit der Welt durch Geschichte (vgl. Dux 1982). Insofern bedeutet

auch für eine wissenschaftliche Disziplin die Auseinandersetzung mit ihrer Geschichte rekonstruktives Sinnverstehen. Es wird nicht erwartet, dass die Beschäftigung mit Geschichte eine direkte Übertragbarkeit von Prinzipien, Theorien oder Praxen in die Gegenwart zulässt. Vielmehr soll eine kritische sozialgeschichtliche Auseinandersetzung und Aufarbeitung der Erwachsenenbildung nach ihren Bedingungs-, Kausal-, Funktions- und Wechselwirkungsverhältnissen fragen:

> „Kritisch-historische Analysen fördern nicht nur das Sinnverstehen von tradierten Strukturen und Problemen, sondern eröffnen auch die Möglichkeit zu einem reflektierten Abwägen zwischen Distanzierung und Bewahrung von in der Vergangenheit Vorgefundenem bzw. historisch kontinuierlich Gewordenem" (Büchter 1999: 38–39).

Dieses Spannungsfeld aufnehmend, setzt sich der Beitrag mit den folgenden Fragen auseinander:

- Welchen Stellenwert hat die Historiographie der historischen Erwachsenenbildungsforschung im Rahmen der disziplinären Entwicklung und welche Aufgaben werden ihr zugeschrieben?
- Wie sind die Erträge der historischen Erwachsenenbildungsforschung einzuschätzen?
- Welche Bedeutung haben Geschichte und Geschichtlichkeit für die Erwachsenenbildung insbesondere aus der Perspektive der Aufklärung?

1 Historiographie der historischen Erwachsenenbildungsforschung: Standpunkte und Kontroversen

Die Frage, welchen Stellenwert die Historiographie der historischen Erwachsenenbildungsforschung im Rahmen der disziplinären Entwicklung hat und welche Aufgaben ihr zugeschrieben werden, wurde und wird in der deutschen Erwachsenenbildungswissenschaft seit den 1970er Jahren differenziert und teilweise durchaus kontrovers diskutiert.

Die historiographische Perspektiverweiterung ist eng verbunden mit der Akademisierung der Erwachsenenbildung seit den 1970er Jahren, als an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland vermehrt Lehrstühle für Erwachsenenbildung etabliert wurden. Die Institutionalisierung der Erwachsenenbildung als Wissenschaftsdisziplin und als Studienfach erforderte die Entwicklung eines Curriculums einschließlich der Berücksichtigung ihrer Geschichte, wodurch auch der historischen Erforschung der Erwachsenenbildung größere Aufmerksamkeit gewidmet wurde (Pöggeler 1985: 246f.). Der inhaltli-

che Fokus lag zunächst auf einer Auseinandersetzung mit den Entwicklungen der Erwachsenenbildung zur Zeit der Weimarer Republik, deren Schwerpunktsetzungen in Bezug auf das vermittelte Geschichtsbild durchaus auch kritisch gesehen wurden (Tietgens 2001). Die Zeit zwischen 1945 und 1970 wurde erst ab den 1990er Jahren intensiver analysiert. Die Epoche des Nationalsozialismus und die Einflussnahme auf die Erwachsenenbildung bzw. Volksbildung ist bis heute nur in Ansätzen erforscht (Olbrich 2001; Schmidt 2012; Feidel-Merz 2018).

Als Hauptargumente für die systematischere Erforschung der Geschichte der Erwachsenenbildung in den 1970er und 1980er Jahren gelten:

- Schließung von Darstellungslücken und damit die Benennung von Forschungsdesideraten;
- „akademischer Drang" zur Korrektur überholter Forschungsergebnisse;
- distanzierte Aufarbeitung vergangener Erwachsenenbildungstheorie und -erfahrungen;
- Nutzbarmachung der Ergebnisse für die Durchdringung gegenwärtiger Aufgaben (Künzel 1974: 285);
- Legitimation des Faches durch Selbstvergewisserung und Identitätsbildung der Akteurinnen und Akteure;
- Abgrenzung des Fachs zu anderen Disziplinen, besonders zur Erziehungswissenschaft durch Herausstellen der besonderen Aufgaben und Leistungen der Erwachsenenbildung (Olbrich 1985: 236–24);
- Weitergabe historischen Denkens an den wissenschaftlichen Nachwuchs zur Veränderung der Perspektiven; die kritische Hinterfragung von Relationen zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sollte neue Einschätzungen und Beurteilungen ermöglichen (Pöggeler 1985: 248f.).
- Die Beschäftigung mit ihrer Geschichte sollte der Erwachsenenbildungswissenschaft Wege zur Selbstreflexion und zu theoretischen Begründungen öffnen und sie so davor bewahren, sich immer wieder erneut legitimieren zu müssen.

Diese zahlreichen Argumente werden bis in die heutige Zeit in Variationen vorgetragen. Sie formulieren unterschiedliche Erwartungen, die eine Auseinandersetzung mit der historischen Entwicklung der Erwachsenenbildung zeitigen kann oder sollte. Über einige Aspekte herrscht in der historiographischen Literatur weitgehender Konsens, andere wurden mehr oder weniger kontrovers diskutiert:

Konsens besteht über den Anspruch der Definition von Forschungsdesideraten, die aus dieser Erkenntnis abzuleitenden Forschungsfragen und -gebiete sowie die Schließung von Darstellungslücken in der Geschichte der Erwachsenenbildung, vor allem hinsichtlich ihrer Differenzierung in Ideen- und Realgeschichte. Dass Forschende ihre Forschung so gestalten sollten, dass sie sowohl im Rahmen des Forschungsprozesses als auch in Bezug auf die Sicherung und Interpretation ihrer Ergebnisse methodisch reflektiert vorgehen und diese distanziert, relationierend,

perspektivverschränkend kritisch beurteilen, mit dem Ziel, eigene Perspektiven bezogen auf den subjektiven wissenschaftlichen Standpunkt einzuschätzen, wird selten hinterfragt. Weitgehend zugestimmt wird dem Argument, dass historische Erwachsenenbildungsforschung als Legitimationsbeschafferin der Disziplin gelten und damit zur Selbstvergewisserung und Identität der Beteiligten beitragen kann.

Sehr kontrovers wird bis in die heutige Zeit diskutiert, inwiefern die Kenntnis historischer Entwicklungen der Erwachsenenbildung zur Durchdringung oder Bewältigung gegenwärtiger Aufgaben beitragen kann.

Horst Dräger hat sich seit den 1980er Jahren bis heute mit den Erträgen der Historiographie der Volksbildung und der Erwachsenenbildung am kritischsten, aber auch am eingehendsten auseinandergesetzt. Für ihn besteht ein Hauptproblem der Historiographie der Erwachsenenbildung darin, dass keine Einigkeit über die Funktion dieser Forschungsperspektive herrsche. Mit der Bemerkung, „[d]ie gegenwärtige Historiographie der Erwachsenenbildung gibt eine unzureichende Ansicht von der Geschichte ihres Gegenstandes und von ihrer eigenen wissenschaftlichen Funktion" (Dräger 1992: 77), lenkt er die Aufmerksamkeit auf zwei Aspekte, die charakteristisch für den Zustand der Historiographie der Erwachsenenbildung sind: *Erstens* erscheint ihm die Darstellung der Geschichte der Erwachsenenbildung insgesamt defizitär. *Zweitens* kritisiert er, dass die wissenschaftlichen Zielsetzungen einer Historiographie der Erwachsenenbildung nicht definiert und ausreichend begründet werden.

Grund hierfür sind seiner Ansicht nach Erwartungen an die Praxisdienlichkeit der Historiographie für die Erwachsenenbildung, die zur Klärung gegenwarts- und praxisbezogener Normen und Probleme beitragen soll. In der Folge ergibt sich die Tendenz, nicht die gesamte historische Realität darzustellen, „sondern nur eine Auswahl historischer Ideen als Gegenstand der Geschichte" (ebd.). Bis in die 1980er Jahre bildeten ideengeschichtliche Darstellungen der Erwachsenenbildung den Schwerpunkt, womit „Ideengeschichte … der Modus der praxisorientierten Historiographie [wurde]" (ebd.). Damit beruht nach Dräger die historische Darstellung der Erwachsenenbildung seit ihren Ursprüngen auf Verzerrungen, die ein realistisches Bild gar nicht erst entstehen ließen:

> „Die historische Forschung stellte sich dar als der interpretative Bericht über für gültig gehaltene Paradigmata der Vergangenheit, und die Historie wurde zum Substitut gegenwartsbezogener Bildungsphilosophie und Theoriearbeit" (ebd.).

Das ist in Drägers Sicht problematisch, da der Historiographie eine eigene wissenschaftstheoretische Funktion zufällt, denn sie berge „das Potential und die Dimension der Aufklärung" (ebd.), wenn Ergebnisse historischer Forschung in kritisch reflektierender Weise im Rahmen gegenwärtiger Theoriearbeit rezipiert würden. Ziel ist nicht der Transfer historischer Entwicklungen in die Gegenwart, vielmehr soll ihre Kenntnis helfen, gegenwärtige Entwicklungen zu verstehen und einzuordnen.

In einem Aufsatz von 2017 setzt sich Dräger mit der weitergehenden Frage auseinander, welcher Aufgabe sich eine in der Historiographie der Erwachsenenbildung forschende Person stellen müsse, die den Anspruch erhebt, Realgeschichte darzustellen, um damit einen Beitrag zur Theorie der Erwachsenenbildung zu leisten:

> „Das heißt, der Historiker der Erwachsenenbildung muss Theoretiker sein, um neue Quellen zu erschließen und Zusammenhänge aufzuzeigen; er darf nicht der Positivist kontingent gefundener Quellenbestände und der Interpret eines Zirkularverhältnisses von Gegenwart und Vergangenheit in legitimatorischer Intention sein" (Dräger 2017: 132).

Historiographie der Erwachsenenbildungswissenschaft soll also eine eigenständige Zielsetzung verfolgen, zu der parallel „innovative Forschung im Bereich der Erwachsenenbildung" (ebd.: 131) entwickelt werden sollte. Die Zielsetzung historischer Forschung der Erwachsenenbildung definiert Dräger folgendermaßen:

> „Es ist aber die Aufgabe der historischen Forschung, die vergangene Realität der entfalteten Formen und Gestaltungen der Erwachsenenbildung in ihren konkreten Kontexten aufzuzeigen, damit wir zu einem historisch aufgeklärten Begriff unseres Gegenstandes kommen. Eine aufgearbeitete Geschichte lehrt uns, was bisher als Erwachsenenbildung möglich war, und zeigt zugleich welche Möglichkeiten nicht realisiert worden waren: und sie tut dies ohne Präjudiz für die Praxis der Gegenwart, aber mit der Aufforderung an die präsenzielle Forschung und Theorie, ihrerseits über die entfaltete Gegenwart hinaus nach alternativen Möglichkeiten Ausschau zu halten, um damit über einen Erwachsenenbildungsbegriff hinauszukommen, der nur das Aktuelle erfasst" (ebd.).

2 Versuch einer Zustandsbeschreibung: Wo steht die historische Erwachsenenbildungsforschung?

Neben Horst Dräger gab und gibt es weitere Stimmen, die sich zu unterschiedlichen Zeiten kritisch mit den jeweils vorfindlichen Erträgen der historischen Erwachsenenbildungsforschung auseinandergesetzt haben. So stellte Hans Tietgens 1985 in der Einleitung zu seinem Buch *Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung* fest: „Um die Arbeit an der Geschichte der Erwachsenenbildung ist es schlecht bestellt" (Tietgens 1985: 7). In einer Ausgabe der *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* aus dem Jahr 2017 ist zu lesen, „dass die Erwachsenenbildung sowohl als akademische Disziplin als auch als konkreter [sic!] Bildungspraxis seit Langem ein keineswegs ungestörtes Verhältnis zur eigenen

Geschichte aufweist“ (Stifter u. Gonon 2017: 121). Dagegen betonte Elke Gruber 2010: „Auch wenn die Erwachsenenbildungswissenschaft eine junge Disziplin ist, so kann sie doch auf eine rege historische Forschungstätigkeit zurückblicken“ (Gruber 2010: 5). Diese kontrastierenden Einschätzungen zu den Erträgen der historischen Erwachsenenbildungsforschung signalisieren kontroverse Auffassungen, die einer vertieften Diskussion bedürfen.

Vor dem Hintergrund dieser unterschiedlichen Beurteilungen der bisherigen Erträge der historischen Erwachsenenbildungsforschung ist es das Ziel des nächsten Abschnitts, in einer vorsichtigen Zwischenbilanz den Stand der historischen Erwachsenenbildungsforschung in einem systematisierenden Zugriff zu skizzieren. Zwar setzt sich ein solches Unterfangen von vornherein der Kritik der Vereinfachung bzw. der Oberflächlichkeit aus, da Auslassungen unumgänglich sind, die verwendete Systematik und die damit verbundene Auswahl angezweifelt werden können. Auch ist zu berücksichtigen, dass subjektive inhaltliche Interessen und Schwerpunkte eine solche Darstellung mitbestimmen und es andere Möglichkeiten der Darstellung gäbe. Dennoch soll der Versuch unternommen werden, um damit auch zur Reflexion des bisher Erreichten und zur Weiterarbeit anzuregen.

2.1 Resultate der historischen Erwachsenenbildungsforschung: Eine Skizze

Uneinigkeit herrscht in der historischen Erwachsenenbildungsforschung über den Gegenstandsbezug und über den Beginn der Erwachsenenbildung. Im Hinblick auf Ersteres geht es um Begriff und Inhaltsbezüge: Welche Bedeutung kommt dem Bildungsbegriff in der Erwachsenenbildung zu und wie wird er definiert? Welche Rolle spielen die Lernprozesse und ihre Formen? Welchen Einfluss haben allgemeingesellschaftliche Entwicklungen und in welcher Relation stehen sie zu Erwachsenenbildung?

Auch über den zeitlichen Bezug, den Beginn der Erwachsenenbildung, gehen die Meinungen auseinander: Dieser hängt davon ab, ob unter Erwachsenenbildung ganz allgemein Lernprozesse Erwachsener verstanden werden, oder ob im Mittelpunkt historische Entwicklungen und Ereignisse stehen, die als Auslöser für organisierte und institutionalisierte Formen der Erwachsenenbildung identifiziert werden.

Beide Varianten finden sich in der historischen Forschung: Die Analyse einschlägiger historischer Darstellungen zur Geschichte der deutschen Erwachsenenbildung lässt unterschiedliche zeitliche Verortungen erkennen. So beginnt die Darstellung der Epochengeschichte im Handbuch zur Geschichte der Erwachsenenbildung, herausgegeben von Pöggeler (1975) ebenso wie Wolgast (1996) in seiner *Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung* mit einem Kapitel über das Lernen Erwachsener im Mittelalter. Die meisten anderen größeren Überblicke wie Olbrich (2001) oder Seitter (2007) legen den Beginn der Erwachsenenbildung in die Zeit der Aufklärung. Diese Einordnungen basieren auf einem wei-

ten Begriff von Erwachsenenbildung, der sich auf Lernprozesse Erwachsener bezieht. Als Orientierung für die Historiographie der Erwachsenenbildung sollten nach Tietgens zeitgenössische Einordnungen dienen:

> „Historiographie der Erwachsenenbildung muß sich, will sie nicht uferlos werden, auf das konzentrieren, was in der Geschichte selbst als Erwachsenenbildung verstanden worden ist. Von daher ist es legitim, wenn historische Darstellungen mit der Aufklärung ansetzen, denn es ist die Zeit, seit der ausdrücklich und kontinuierlich über Erwachsenenbildung reflektiert wird“ (Tietgens 1981: 139).

Andere Forschende sehen eine zeitliche Korrespondenz zwischen dem Beginn der Erwachsenenbildung und gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandlungsprozessen wie der Modernisierung und der Industrialisierung. In einem solchen Zugriff wird vorrangig auf Organisations- und Institutionalisierungsprozesse der Erwachsenenbildung rekurriert (z.B. Balser 1959). Es werden Nützlichkeits- und Brauchbarkeitserwartungen an die Erwachsenenbildung formuliert mit der Absicht, Lernprozesse zu systematisieren und zu verstetigen.

Während der Anfang der Erwachsenenbildungspraxis unterschiedlich datiert wird, gilt als Beginn der historischen Erwachsenenbildungsforschung in Deutschland in der Regel die Zeit der Weimarer Republik (Born 1991). Eine systematische Bearbeitung historischer Themen erfolgt in der Bundesrepublik Deutschland seit den 1960er Jahren (Born 1991; Zeuner u. Faulstich 2009; Gieseke u. Käpplinger 2019). Als einer der wenigen Historiographen der Erwachsenenbildung weist Dräger (1992: 78) darauf hin, dass bereits im Vormärz auf Denkmodelle zum Lernen Erwachsener aus früherer Zeit zurückgegriffen wurde.

Der folgende stichwortartige Überblick über bisherige Erträge der historischen Erwachsenenbildungsforschung orientiert sich an einer erweiterten Systematik nach Tenorth (2018: 161ff.), mithilfe derer diese ein- und zuordnet werden können. Ihm liegt ein weiter Begriff von Erwachsenenbildung zugrunde, der autodidaktische, selbstorganisierte und organisierte Formen des Lernens Erwachsener berücksichtigt.[1]

- Problem- und ideengeschichtliche Forschung
- Sozialhistorische Forschung
- Geografisch-institutionengeschichtliche Forschung
- Fachbezogene Forschung
- Biographiebezogene Forschung
- Internationale und vergleichende Ansätze
- Quellen- und Dokumentensammlungen

1 Eine genaue Beschreibung der Forschungserträge bis 2008 zu den einzelnen Themenfeldern finden sich in Zeuner u. Faulstich 2009, Kap. 9; eine Berücksichtigung neuerer Literatur in Gieseke u. Käpplinger 2019.

Zu jedem dieser Forschungsschwerpunkte existieren umfangreiche Darstellungen in Form chronologischer, ideengeschichtlicher und sozialhistorischer Überblicksdarstellungen als Monographien (Wolgast 1996; Olbrich 2001; Seitter 2007), Aufsätze in Handbüchern (Tippelt 1994; 1999; Tippelt & von Hippel ab 2009), Lexika und Enzyklopädien der Erziehungswissenschaft (Dräger 1992; Röhrig 1991; Schiersmann 2004; Zeuner 2019) und als Beiträge in wissenschaftlichen Zeitschriften (Zeuner 2005; Zeuner 2018; Gieseke und Käpplinger 2019).

Einen multiperspektivischen Ansatz verfolgt Wolfgang Seitter (2007) in seiner Geschichte der Erwachsenenbildung mit dem Ziel einer problembezogenen Darstellung. Mit dem Ansatz möchte er die Einheitlichkeit und Geschlossenheit von Entwicklungen, die in epochengeschichtlichen Darstellungen durch Chronologie suggeriert wird, überwinden und zeigen, dass die Geschichte der Erwachsenenbildung sich eher durch „Pluralität, Offenheit, Unsicherheit und Chaos" auszeichnet. Die Multiperspektivität soll verdeutlichen, „dass es plurale und vielgestaltige Formen der Gegenstandserarbeitung und -beschreibung gibt" (Seitter 2007: 12f.).

Ein Schwerpunkt historischer Erwachsenenbildungsforschung liegt mittlerweile auf *sozialhistorischen* Perspektiven, die sich mit dem historischen und gesellschaftlichen Stellenwert, den die Erwachsenenbildung in ihrer Rolle als Unterstützerin und engagierte Kritikerin gesellschaftlicher Veränderungen seit Ende des 18. Jahrhunderts bis zum beginnenden 20. Jahrhundert hatte, auseinandersetzt. Erwachsenenbildung wird von der Forschung als Teil des Bildungssystems wahrgenommen, das bestimmte kulturelle, soziale, politische und ökonomische Aufgaben erfüllt. Die daraus resultierenden Verflechtungen, gegenseitigen Abhängigkeiten und reziproken Wirkungen werden zunehmend auch in historischer Perspektive untersucht.

Die Fülle historischer Arbeiten kann an dieser Stelle nicht adäquat dargestellt werden. Sie sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass die früher geäußerte Kritik an der unübersehbaren Heterogenität der historischen Forschung bis heute relevant ist. Sie schlägt sich nieder in Schwerpunktsetzungen bezogen auf bestimmte Epochen (z. B. Aufklärung; Zeit der Weimarer Republik), Organisationsformen (z. B. Volkshochschulen) und Themengebiete (Programmanalysen) und präsentiert sich bis heute, ausgehend von den Interessen der Forschenden, eher selektiv.

2.2 Ein historischer Blick auf Jahrestagungen der Sektion Erwachsenenbildung: Welchen Stellenwert hatte bzw. hat Geschichte?

Die bisherigen Erträge der historischen Erwachsenenbildungsforschung erweisen sich also inhaltlich und zeitlich als differenziert, thematisch und methodisch als heterogen und fachbezogen diversifiziert. Es stellt sich die Frage, aus welchen Gründen die Disziplin Erwachsenenbildung sich weiterhin, möglichst systema-

tischer, methodisch und quellenkritisch informierter mit der Geschichte der Erwachsenenbildung auseinandersetzen sollte. Eingangs wurde zahlreiche Argumente referiert.

Zentral für die historische Forschung aus Sicht der Disziplin ist die Frage „nach dem wissenschaftstheoretischen Eigenverständnis der historischen Erwachsenenbildungsforschung und, verbunden damit, nach dem Stellenwert geschichtlicher Besinnung im Kontext der wissenschaftlichen Profilsuche der Erwachsenenbildung" (Künzel 1974: 284).

Die Beschäftigung der Disziplin mit der historischen Erwachsenenbildungsforschung und ihre Verankerung im wissenschaftlichen Diskurs erfolgte eher sporadisch. Berücksichtigt wurde das Thema bei einer Jahrestagung der damaligen Kommission Erwachsenenbildung 1984 und im „Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung" 2002.

Ziel des Memorandums war es einerseits, die Bedeutung der historischen Erwachsenenbildungsforschung für „die Aufarbeitung der eigenen Professionsgeschichte oder als zentraler Baustein einer Kulturgeschichte des Lernens Erwachsener" (Ciupke u. a. 2002: 5) herauszustellen. Andererseits sollte es dazu beitragen, „dieses Forschungsfeld stärker zu institutionalisieren und bestehende Einrichtungen miteinander zu vernetzen" (ebd.).

Zwei Tagungen der Sektion Erwachsenenbildung widmeten sich bisher schwerpunktmäßig dem Thema Geschichte. Dies schließt nicht aus, dass bei anderen Tagungen ausgewählte historische Fragestellungen in Arbeitsgruppen oder Einzelvorträgen behandelt wurden. Die Geschichte der Erwachsenenbildung als Forschungsgegenstand stand aber bisher nur bei den Tagungen an der Universität Tübingen 1984 zum Thema „Historische Zugänge zur Erwachsenenbildung" sowie bei der Tagung an der Universität Halle 2019 zum Thema „Vergangene Zukünfte – Neue Vergangenheiten. Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung" im Mittelpunkt.

Während das erste Thema vermutlich bestimmte Erwartungen bezogen auf mögliche Inhalte und Fragestellungen weckte, ist das Thema von 2019 im Sinne einer Bilanz der bisherigen Arbeit und einer methodisch-theoretischen Reflexion vielleicht nicht so unmittelbar zugänglich. Es scheint ein utopisches Moment zu enthalten, wenn in der Vergangenheit über mögliche Zukünfte nachgedacht wurde. Gleichzeitig erscheint Vergangenheit durch Forschung in einem neuen Licht.

Aus dieser Perspektive lassen sich die Programme der Tagungen folgendermaßen charakterisieren: Während der Tübinger Tagung beschäftigten sich drei Arbeitsgruppen mit den Themen

- verschüttete Theorietraditionen und ihre Aktualität,
- methodische und thematische Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung,
- Geschichte und Stand der Professionalisierung.

Das abschließende Symposium diskutierte „Die Bedeutung der Historie für Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“. Im Mittelpunkt standen theoretische Auseinandersetzungen. Die meisten der zwölf Beiträge zielten explizit darauf, einen Beitrag zur Theorie der Erwachsenenbildung zu leisten, unter Bezugnahme auf konkrete Forschungsthemen wie die Regionalforschung. Zudem enthält das Programm drei Beiträge mit realgeschichtlichen Bezügen, wie sie Dräger anmahnte.

2019 hingegen wurde in 43 Vorträgen inhaltlich ein sehr breites Spektrum abgebildet: Organisation und Institution, Professionsentwicklung, Lehr-Lernforschung sowie Adressaten- und Teilnahmeforschung als klassische Themen der Erwachsenenbildungsforschung. Hinzu kamen als weitere Schwerpunkte Medien in der Erwachsenenbildung, die Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung und Programmanalysen. Es zeigte sich eine Tendenz zur realgeschichtlichen Analyse. Hinzu kamen einige theorie- und ideengeschichtliche Vorträge. Wenig diskutiert wurden Fragen zur theoretischen Verortung und zu Methoden historischer Forschung.

Welche Schlüsse können aus diesem Programm gezogen werden? Einerseits hat sich die historische Erwachsenenbildungsforschung weiterentwickelt, es werden neue Fragestellungen bearbeitet, sie sind differenzierter und vielfältiger geworden. Andererseits ist die Forschungslandschaft noch unübersichtlicher und heterogener geworden, womit sich erneut Fragen nach dem Gegenstandsbezug und der zeitlichen Eingrenzung stellen. Es zeigt sich auch, dass bestimmte Institutionenbezüge wie beispielsweise die Volkshochschulen weiterhin das Bild bestimmen, während andere Themen zumindest bei der Tagung 2019 ein Randdasein fristeten, und dass der Bildungsbezug zumeist allenfalls implizit hergestellt wurde.

3 Ausblick: Welche Zukunft hat die historische Erwachsenenbildungsforschung?

Die Ausführungen sind als Momentaufnahme zu verstehen. Sie ersetzen keine systematische Aufarbeitung und Reflexion des Stands der historischen Erwachsenenbildungsforschung. Eine daraus abgeleitete Identifizierung und Analyse von Forschungslücken (Zeuner 2005; 2018; Dräger 2017; Gieseke u. Käpplinger 2019) sowie eine Diskussion über mögliche Schwerpunktsetzungen, Vernetzungen, gegenseitige Bezugnahmen und damit auch Anerkennung bisheriger Forschungsleistungen, wie sie bereits im Memorandum angemahnt wurden, müsste weiterhin geleistet werden.

Ein Aspekt wurde bisher nicht berücksichtigt: Die Historiographie der Erwachsenenbildung lässt sich nicht nur systematisch abbilden. Vielmehr finden sich

Verweise auf Narrative oder „große Erzählungen", die sich wie ein roter Faden durch bestimmte historische Entwicklungsstränge ziehen.

So ist *ein* Bezugs-, Erklärungs- und Begründungsmodus für die Erwachsenenbildung das Denken der Aufklärung. Diese Traditionslinie hat bis heute Bedeutung, verortet in einem bildungstheoretisch-kritischen Zugang der Erwachsenenbildung. Im Sinn der Aufklärung zielt Bildung nicht nur auf individuelle Entfaltung, sondern auch auf gesellschaftliche Partizipation der Menschen, um ihnen eine gleichberechtigte politische wie ökonomische gesellschaftliche Teilhabe zu eröffnen – wobei der Bezug auf die Aufklärung spätestens seit Beginn des 19. Jahrhunderts auf Widerspruch und Kritik gestoßen ist und sich die Erwachsenenbildung selbst mit diesem Erbe immer wieder kritisch auseinandergesetzt hat (Faulstich 2011).

„Der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit" (Kant 1784: 482) ist Ziel und Programm aufklärerischer Bildungs- und Selbstbildungsprozesse. Kant weist auf die Anstrengungen hin, die mit Aufklärung verbunden sind, wenn Mündigkeit einhergeht mit der Übernahme von Verantwortung: „Es ist so bequem, unmündig zu sein" (ebd.). Zugleich ist er überzeugt, dass Aufklärung unausweichlich ist, wenn den Menschen die Möglichkeit eröffnet wird: „Daß aber ein Publikum sich selbst aufkläre, ist eher möglich; ja es ist, wenn man ihm nur Freiheit läßt, beinahe unausbleiblich" (ebd.: 483).

Ziel von Bildungsprozessen im Sinne der Aufklärung sind die Entwicklung von Urteils- und Kritikfähigkeit, von Mündigkeit und Autonomie im Denken. Historisch gesehen führte die Freiheit zum Denken zu Forderungen nach mehr Freiheit, zu politischen Demokratisierungsprozessen, zu gesellschaftlichen Umbrüchen und sozialen Bewegungen zur Verbesserung der Lebensverhältnisse aller.

Wichtige Protagonisten der historischen Erwachsenenbildungsforschung (z. B. Olbrich 2001: 28; Röhrig 1964: 139ff.) sehen nicht nur den Beginn der Erwachsenenbildung in ihren verschiedenen Ausprägungen der formalen und informellen Aneignung von Wissen in der Zeit der Aufklärung, sondern betonen, dass sie gleichzeitig Ideen der Aufklärung weiterentwickelte. Sie ist also als eine eigenständige soziale und politische Bewegung zu verstehen und nicht nur als ein Resultat sozialer Bewegungen.

Diese Unterscheidung ist durchaus bedeutsam für das heutige Selbstverständnis der Erwachsenenbildung. Im ersten Fall begreift sie sich als eine Bewegung, die nicht nur Bildungsmöglichkeiten bietet, vielmehr versteht sie sich selbst als politische Akteurin. Mithilfe der Erwachsenenbildung wurden gesellschaftliche Veränderungen angestrebt und teilweise durchgesetzt. Beispiele hierfür sind die Emanzipationsbestrebungen des Bürgertums am Ende des 18. Jahrhunderts, dann der Handwerkerschaft im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts, der Arbeiterschaft zu Beginn der Industrialisierung, der Frauen zu Beginn des 20. Jahrhunderts und in den 1970er Jahren im Rahmen der zweiten Frauenbewegung. Auch international spielte die Erwachsenenbildung als soziale Bewegung eine aktive Rolle – im Kampf der afroamerikanischen Bevölkerung um Emanzipation in den USA in

den 1950er und 1960er Jahren, der autochthonen Völker wie der First Nations oder der Inuit in Kanada, in den partizipativen Graswurzel-Bewegungen wenig privilegierter Bevölkerungsgruppen in verschiedenen Ländern der Erde (vgl. Kapoor 2006).

Die Beispiele weisen darauf hin, dass eine Realgeschichte der Erwachsenenbildung nicht zu trennen ist von den politischen, ökonomischen und sozialen Entwicklungen einer Gesellschaft. Sie tritt in Wechselwirkungen in Beziehung zu ihnen, wird von ihnen beeinflusst und nimmt selbst Einfluss.

Bezogen auf die historische Erwachsenenbildungsforschung sind die folgenden Problemlagen zu nennen, die – auch unter Berücksichtigung der bisherigen disziplinären Standpunkte – diskutiert werden sollten. Denn die historische Forschung zur Erwachsenenbildung stößt, wie die vielen Beiträge bei der Tagung in Halle zeigen, auch bei der jüngeren Generation wissenschaftlich Forschender durchaus auf Interesse. Aber eingedenk früherer Kritik von Tietgens (1981) und Dräger (1992; 2017) oder jüngst auch von Stifter (2019) werden kontinuierlich bestimmte Argumente vertreten, die zur Diskussion über Stand und Weiterentwicklung der historischen Erwachsenenbildungsforschung anregen sollten:

- Notwendig wäre eine Reflexion des Gegenstandsbezugs der historischen Erwachsenenbildungsforschung in Bezug auf die These, nach der „Ideen und Wirklichkeit“ (Tietgens 2001) auseinanderklaffen und auf diese Weise thematische Verengungen, perspektivische Selbstbeschränkungen und Gegenstandsselektion erzeugen. Vor dem heutigen Stand der historischen Erwachsenenbildungsforschung wären inhaltliche Verengungen zu identifizieren und weitergehende Forschungsperspektiven zu entwickeln.
- Dräger (2017: 131) plädiert dafür, die historische Erforschung der Erwachsenenbildung in ihren jeweils konkreten gesellschaftlichen und politischen Kontexten zu verankern, um zu „einem historisch aufgeklärten Begriff unseres Gegenstandes“ (ebd.) zu kommen. Dieser schließt notwendigerweise die kritische Reflexion der bisherigen Forschungsergebnisse mit ein, ihre Systematisierung und eine Einschätzung der bisherigen Erträge zur Realgeschichte der Erwachsenenbildung. Die Analyse des Forschungsstandes könnte zur Aufdeckung bisheriger Forschungsdesiderata sowie zur Formulierung neuer Fragen und Themenbereiche führen, die systematischere und langfristigere Forschungsperspektiven eröffnen könnten.
- Ein weiterer Kritikpunkt, der sich wie ein roter Faden durch die historiographischen Einschätzungen bisheriger Erträge historischer Erwachsenenbildungsforschung zieht, ist *erstens* die Frage der Ent- und Aufdeckung sowie der Nutzung adäquater Primärquellen, um Erkenntnisse über die Realgeschichte der Erwachsenenbildung zu erweitern.
- Damit hängt *zweitens* die Frage der Kenntnis und Anwendung geschichtswissenschaftlich begründeter methodischer Ansätze quellenkritischer Forschung sowie einer notwendigen methoden- und quellenkritischen Metareflexion zu-

> sammen. Dass die durchaus umfangreichen Erträge der historischen Erwachsenenbildungsforschung von der Geschichtswissenschaft selbst nicht zur Kenntnis genommen und die Relevanz der Erwachsenenbildung gesellschaftlich kaum wahrgenommen werden, liegt nach Auffassung von Kritikern auch aus den eigenen Reihen der Disziplin an der thematischen Heterogenität der Erträge sowie an den methodischen Herausforderungen historischer Forschung. Hier wird durchaus Nachholbedarf konstatiert (Stifter 2019: 147).

Versteht man historische Forschung zur Erwachsenenbildung nicht nur als Legitimation der Disziplin – ein wiederholt geäußerter Aspekt –, sondern sieht den Eigenwert der Erwachsenenbildung im Sinne einer sozialen und politischen Bewegung in der Tradition der Aufklärung, dann hat dies Konsequenzen in Bezug auf das Selbstverständnis der in Praxis und Wissenschaft Tätigen. Verortet sich die Erwachsenenbildung weiterhin historisch begründet in der Tradition der Aufklärung, so heißt dies auch, dass sie sich – angesichts neoliberaler gesellschaftlicher Tendenzen, die eher auf Konkurrenz als auf Solidarität, auf Qualifizierung und Kompetenzaneignung als auf Bildung zielen – bis heute in einem Spannungsfeld zwischen Anpassung und Widerstand befindet. Es bedeutet, dass sie sich ihrer Ziele und zukünftigen Aufgaben vor dem Hintergrund ihrer eigenen Tradition und Interessen der historischen Entwicklungen immer wieder vergegenwärtigen muss. Dabei geht es weder um ein romantisierendes Verharren im bereits Erreichten noch um die Klage über verpasste Gelegenheiten, sondern um die kritische Reflexion der Errungenschaften der Erwachsenenbildung in einem betrachteten Zeitabschnitt, für den jeweils Absichten und Intentionen im historischen Zusammenhang herausgearbeitet und erklärt werden müssen. Daraus ergeben sich Erkenntnisse über die kulturelle und disziplinäre Verortung der Erwachsenenbildung, die die Entwicklung zukunftsbezogener, tragfähiger Perspektiven vor dem Hintergrund eines bildungstheoretisch begründeten Selbstverständnisses unterstützen können.

> „Die größte Gefahr für die Erwachsenenbildung ist vielleicht diejenige, die sie schon immer begleitet hat: sich bereitwillig von fremden Interessen in Dienst nehmen zu lassen im guten Glauben, auf die Weise der Entwicklung, dem Fortschritt, der Aufklärung der Menschen – lauter hehren Zielen also – zu dienen. … Häufig genug hat die Erwachsenenbildung ihre wachsende gesellschaftliche Relevanz mit dem Verlust kritischer Substanz bezahlt“ (Pongratz 2010: 11).

Entwickelt man diese Gedanken weiter, kommt man unweigerlich zu Fragen des professionellen Selbstverständnisses und der theoretischen Verortung von in der Erwachsenenbildung tätigen Personen, zu Fragen professioneller Verantwortung, zu einer Reflexion ihrer historisch begründeten Zielsetzungen.

Literatur

Balser, Frolinde (1959): Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Eine kultursoziologische Deutung. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Born, Armin (1991): Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Eine historisch-systematische Rekonstruktion der empirischen Forschungsprogramme. Bad Heilbrunn Obb.: Verlag Julius Klinkhardt.

Büchter, Karin (1999): Geschichte betrieblicher Weiterbildung – ein Annäherungsversuch. In: Hendrich W./Büchter, K. (Hrsg.): Politikfeld betriebliche Weiterbildung. Trends, Erfahrung und Widersprüche in Theorie und Praxis. München: Hampp, S. 32–51.

Ciupke, Paul/Gierke, Willi/Hof, Christiane/Jelich, Franz-Josef/Seitter, Wolfgang/Tietgens, Hans/Zeuner, Christine (2002): Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung. Bonn: DIE. https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/ciupke02_01.pdf [Zugriff: 19.10.2020].

Dräger, Horst (1992): Historiographie und Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Schmitz, Enno/Tietgens, Hans (Hrsg). Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft. Band 11 Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 76–92.

Dräger, Horst (2017): Aufklärung über Andragogik. Kulturhistorische Betrachtungen zum Primat der Andragogik in der Anthropagogik. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 40, 127–152. DOI 10.1007/s40955-017-0089-x.

Dux, Günter (1982): Die Logik der Weltbilder. Sinnstrukturen im Wandel der Geschichte. Frankfurt a. M: Suhrkamp.

Faulstich, Peter (2011): Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung. Geschichte und Gegenwart einer großen Hoffnung der Moderne. Bielefeld: transcript.

Feidel-Merz, Hildegard (2018): Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 39–58.

Gieseke, Wiltrud/Käpplinger, Bernd (2019): Geschichtsschreibung in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung – Ein Überblick mit Reflexionen für den wissenschaftlichen Nachwuchs. In: Debatten – Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2, 1, S. 98–113.

Gruber, Elke (2010): Editorial. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Geschichte der Erwachsenenbildung, 33, 4, S. 5–7.

Kant, Immanuel (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Berlinische Monatsschrift, Dezember 1784, S. 481–494. http://de.wikisource.org/wiki/Beantwortung_der_Frage:_Was_ist_Aufklärung%3F [Zugriff: 19.10.2020].

Kapoor, Dip (2006): Popular Education and Canadian Engagements with Social Movement Praxis in the South. In: Fenwick, T./Nesbit, T./Spencer, B. (Hrsg.): Contexts of Adult Education. Canadian Perspectives. Toronto: Thompson Educational Publ., S. 239–249

Künzel, Klaus (1974): Geschichtsforschung und historisches Bewußtsein in der Erwachsenenbildung. In: Knoll, J. H. (Hrsg.). Lebenslanges Lernen. Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis. Hamburg: Hoffmann und Kampe, S. 280–302.

Olbrich, Josef (1985): Anmerkung zur Bedeutung der historischen Forschung in der Erwachsenenbildung. In: Schlutz, E./Siebert, H. (Hrsg.): Historische Zugänge zur Erwachsenenbildung. Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1984. Tagungsberichte Nr. 13. Bremen: Universität, S. 236–245.

Olbrich, Josef (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Schriftenreihe 371. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Pöggeler, Franz (1985): Zeitgeschichte der Erwachsenenbildung als Aufgabe und Gegenstand der andragogischen Historiographie. In: Schlutz, E./Siebert, H. (Hrsg.): Historische Zugänge zur Erwachsenenbildung. Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1984. Tagungsberichte Nr. 13. Bremen: Universität, S. 246–262.

Pöggeler, Franz (Hrsg.) (1975): Geschichte der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung Band 4. Stuttgart: Verlag Kohlhammer.

Pongratz, Ludwig A. (2010): Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße. Wiesbaden: VS Verlag.

Röhrig, Paul (1964): Politische Bildung. Herkunft und Aufgabe. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Schiersmann, Christiane (2004): Erwachsenenbildung. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Erziehung. Weinheim: Beltz-Verlag, S. 288–302.

Schmidt, Katja (2012): Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus. In: Zeuner, C. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Erwachsenenbildung. Weinheim, München: Beltz Juventa. https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungs_und_sozialwissenschaften/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo.html [Zugriff: 29.01.2020]. DOI 10.3262/EEO 16120271.

Seitter, Wolfgang (2007): Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. 3. Auflage. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Stifter, Christian H. (2019): Erwachsenenbildung und historische Fachwissenschaft. Ein Plädoyer für (mehr) Geschichte in der Erwachsenenbildung. In: Kastner, M./Lenz, W./Schlögl, P. (Hrsg.). Kritisch sind wir hoffentlich alle. Erwachsenenbildung im Spannungsfeld zwischen Subjekt, Arbeit und Gesellschaft. Wien: Löcker, S. 143–158.

Stifter, Christian H./Gonon, Philipp (2017): Editorial. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 40, 121–125. https://doi.org/10.1007/s40955-017-0094-0 [Zugriff: 29.01.2020].

Tenorth, Heinz-Erhard (2018): Historische Bildungsforschung. In Tippelt, R./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): Handbuch der Bildungsforschung. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 155–185.

Tews, Johannes (1932/1981): Geistespflege in der Volksgemeinschaft. Mit einem Essay von Horst Dräger. Materialien zur Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett-Cotta.

Tietgens, Hans (2001): Idee und Wirklichkeit der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Ein anderer Blick. Essen: Klartext.

Tietgens, Hans (Hrsg.) (1985): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Tietgens, Hans (1981): Die Erwachsenenbildung. München: Juventa Verlag.

Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (1994): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich.

Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (1999): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. Auflage. Opladen: Leske + Budrich.

Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.) (2009/2010/2011/2018): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3.–6. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Wolgast, Günther (1996): Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Neuwied: Luchterhand.

Zeuner, Christine (Hrsg.) (2019): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Erwachsenenbildung. Weinheim, München: Beltz Juventa. https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungs_und_sozialwissenschaften/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo.html [Zugriff: 29.01.2020]. DOI 10.3262/EEO 16120271.

Zeuner, Christine (2018): Historische Erwachsenenbildungsforschung geprägt von Kontroversität und Ambivalenz. In: Debatten – Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1, 1, S. 30–43.

Zeuner, Christine (2005): Historische Orientierung der Erwachsenenbildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, 4, S. 465–479.

Zeuner, Christine/Faulstich, Peter (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim: Beltz Verlag.

Wie weit trägt der „Jobel"? Chancen und Gefahren von Jubiläen für die Erwachsenenbildung und ihre Historiografie

Bernd Käpplinger

Einleitung

Der Beitrag beleuchtet Jubiläen an deutschen Volkshochschulen. Zunächst wird die Geschichte von Jubiläen kurz skizziert. Jenseits von Volkshochschulen zeigt sich, dass Jubiläen seit dem Mittelalter oft mit Identitätspolitiken und ökonomischen Zielen verwoben sind. Es wird hinterfragt, warum 2019 der Verfassungsrang 1919 im Vordergrund stand. Eine Programmanalyse belegt, dass dieser Fokus bei der Erinnerungskultur an Volkshochschulen relativ neu ist. Früher wurden andere Jubiläen bzw. andere Ereignisse an Volkshochschulen gefeiert, die sich eher auf Ereignisse nach 1945 bezogen.

Jubiläen sind als „Denkmäler in der Zeit" (Assmann 2005) omnipräsent. 2019 waren im nationalen Jubiläumskalender mit „100 Jahre Volkshochschulen in der Weimarer Verfassung" „100 Jahre Frauenwahlrecht", „70 Jahre Grundgesetz" und „30 Jahre Mauerfall" Ereignisse zu finden, die Bezüge für die Erwachsenenbildung in der Demokratie darstellen. Auch international war 1919 ein Jahr mit wichtigen Ereignissen, da es mit dem Ende des 1. Weltkrieges in vielen Ländern zur Demokratisierung kam, welche die Erwachsenenbildung maßgeblich beförderte. Erwachsenenbildung und Demokratie stehen in einem Wechselverhältnis. In England wurde zum Beispiel 2019 des *Ministry of Reconstruction's Report on Adult Education* von 1919 mit einem Folgebericht (University of Nottingham 2019) gedacht, da der Bericht von 1919 einen Ausbau der Erwachsenenbildung anstieß.

Der Beitrag ordnet Jubiläen als „Zeitkonstruktion" (Rosseaux 2014, S. 4) historisch ein, um sich dann auf das nationale Volkshochschuljubiläum 2019 zu fokussieren. Dieses Jubiläum wird damit verglichen, wie an Volkshochschulen Jubiläen vor 2019 begangen wurden. Der Beitrag sensibilisiert dafür, dass Jubiläen Teil einer Identitäts- und Geschichtspolitik sind.

1 Forschungsstand

1.1 Jubiläen als historische Zeitkonstruktionen: theoretisch-historische Rahmungen

In der heutigen Alltagskultur erscheinen Jubiläen als etwas Selbstverständliches. Privatpersonen feiern runde Geburtstage und nahezu jede Institution begeht Jahrestage ihres Bestehens. Das historische Jubiläum hat aber selbst eine Geschichte. Der Historiker Ulrich Rosseaux (2005, 2014) ordnet das „Erfolgsmodell" Jubiläum als „Zeitkonstruktion" ein (Rosseaux 2014, S. 2). Sein Ursprung sei biblisch, da im Buch Levitikus das Jobeljahr beschrieben wird. Jedes 7. Jahr ist ein Sabbatjahr und nach 7x7 Sabbatjahren – also nach 49 Jahren – sollte das 50. Jahr als Jobeljahr begangen werden. Die Bezeichnung Jobeljahr leitet sich vom Jobel ab, einem Widderhorn, welches zur Ausrufung dieses Jahres erschall (vgl. ebenda). Im Jahr 1300 rief erstmals Papst Bonifaz VIII. ein Heiliges Jahr, Jubeljahr und damit Jubiläum aus. Er berief sich auf die Bibel, verdoppelte aber den Zeitraum – das Heilige Jahr sollte alle 100 Jahre begangen werden. Dieses Jubiläum war ein ökonomischer Erfolg, da Massen von Pilgern nach Rom strömten. In der Folge wurde der Abstand der Jubiläen sukzessive auf 50, später 33 und ab 1475 auf ein 25-Jahr-Intervall verkürzt. Im späten 16. Jahrhundert und räumlich-kulturell im protestantischen Deutschland feierten 1578 Tübingen, 1587 Heidelberg, 1602 Wittenberg und 1609 Leipzig die Jubiläen ihrer Universitäten. Die Universitätsjubiläen verstanden sich als Gegenveranstaltungen zum katholischen Heiligen Jahr und in den bei ihnen gehaltenen Festreden wurden Papst und katholische Kirche teils massiv angegriffen. Später feierten Städte ihre Gründungsjubiläen. Im 18. Jahrhundert beging Magdeburg 1731 eines der ersten „Negativjubiläen", wo man der 100 Jahre zurückliegenden Plünderung Magdeburgs im Dreißigjährigen Krieg mahnend gedachte. Dies war ein Schritt hin zu einer Erinnerungskultur, die bei Jubiläen nicht nur jubiliert, sondern auch an traurige Ereignisse erinnert. Eine solche, mahnende Erinnerungskultur gewann besonders nach den beiden Weltkriegen im 20. Jahrhundert und in Deutschland vor allem nach dem Holocaust an Bedeutung und führte u. a. zu einer Gedenkstättenpädagogik.

Zusammenfassend wird deutlich, dass Jubiläen bei ihrer Entstehung ebenso von ökonomischen wie von politischen Motiven geprägt waren. Mit Jubiläen versichern sich Institutionen nach innen und außen ihrer Bedeutung und wollen Dauerhaftigkeit signalisieren. Aleida Assmann (2005) spricht Jahrestagen und Jubiläen drei Funktionen zu. Sie erlauben erstens Interaktion und Partizipation. Angehörige einer Institution oder ihr nahestehende Personen werden eingeladen, die Einrichtung zu feiern und gemeinsamer Erfahrungen oder Erinnerungen zu gedenken. Klassischerweise werden anlässlich von Festschriften oder Festveranstaltungen Personen für Beiträge oder zum Feiern eingeladen. Assmann weist zweitens darauf hin, dass dies die Form einer „Wir-Inszenierung" annehmen kann. Dies muss nicht per se negativ sein, da kollektive Identitäten in der Lage

sein sollten, sich mit einem wahrnehmbaren Profil nach außen darstellen zu können. Was 100 Jahre existiert hat, will weitere 100 Jahre existieren. Allerdings deutet der Begriff der „Inszenierung" auf Gefahren hin, z. B. indem die Geschichte für gegenwärtige Interessen instrumentalisiert wird. Schattenseiten der eigenen Historie könnten ausgeblendet werden, sodass die Inszenierung zur Idealisierung oder gar Geschichtsklitterung führt. Abschließend führt Assmann drittens Reflexion als wichtige Funktion von Gedenktagen an. Es findet ein kritisches Befragen der eigenen (institutionellen) Geschichte statt. Man kann ergänzen, dass das Jubilieren gut reflektiert werden sollte, da es immer auch zurückliegende Ereignisse vorhanden sind, die (nicht) gefeiert werden. Wer entscheidet aber, was im Zentrum und was an der Peripherie der Erinnerung steht? „Jubiläumskultur als Teil der Erinnerungspolitik kann Bezeichnendes über das Fremd- und Selbstbild einer Organisation aussagen" (Dostal 2019) und ist damit bewusst oder unbewusst Teil einer institutionellen oder verbandlichen Identitätspolitik. Schäffter (1995, S. 91) weist zudem darauf hin, dass „Rückblick und Ausblick Zwillinge sind". D. h., mit dem Blick zurück wird oft deutlich, was man für die Zukunft intendiert. Die Geschichte wird herangezogen, um aktuelle Ziele legitimierend in ein größeres Narrativ einzubinden.

Es wundert daher nicht, dass Historiker kritisch-sensibilisierende Einwände erheben. So fordert Kocka (1990, S. 442): „solche (…) Identitätsherstellung (…) darauf sollte man sich auch nicht einmal mit spitzen Fingern einlassen". Hobsbawm/Ranger (1983) zeigen an Beispielen aus Schottland und den britischen Kolonien auf, dass Traditionen oft interessengeleitete Erfindungen sind, die ihre Ursache in der Gegenwart und teils wenig mit der realen Geschichte zu tun haben. Diese kritischen Zugänge der Geschichtswissenschaft werden im Folgenden bedacht, um das Jubiläum der deutschen Volkshochschulen 2019 zu analysieren und perspektivisch einen Beitrag zur Erinnerungskultur zu leisten.

1.2 100 Jahre Volkshochschule – Aktivitäten 2019

Es gibt eigene Publikationen, die sich der Planung und Durchführung von Jubiläen widmen (Heuer/Hinzen 2018). „100 Jahre Volkshochschulen" hat zu erfreulich vielen Festschriften, Sonderheften und Publikationsaktivitäten geführt. Man kann diesen Reichtum hier nicht umfassend darstellen, was auch für Publikationen zu Volkshochschulen und ihre Jubiläen in anderen Ländern gilt (z. B. Dostal 2019). Die zentrale Schrift des Deutschen Volkshochschulverbandes in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung stammt von den Herausgebern Josef Schrader und Ernst Dieter Rossmann (2019). Sie adaptieren den Ansatz des Kunsthistorikers Neil MacGregor und erzählen die Volkshochschulgeschichte in 100 Geschichten von verschiedenen Autorinnen und Autoren. Ausgangsjahr ist 1919, für das eine Geschichte zu dem Weimarer Verfassungsartikel erzählt wird. Außerdem erschienen Sonderhefte von Zeitschriften wie *Bildung und Erziehung*

(Meilhammer/Hinzen 2108) und *Hessische Blätter für Volksbildung* (Heft 4/2018). Aus den Volkshochschulen heraus entstanden Ausstellungen (z. B. Klemm/Lemke/Mede-Schelenz 2019) sowie Festschriften (z. B. Köster et al. 2019, Pohl 2019, Seifert 2019), die sich fundiert und reflektiert mit deren Geschichte befassten. Schattenseiten wurden nicht ausgeblendet: „Im Rückblick scheint es, als hätten sich demokratische und völkisch-nationalistische Tendenzen unter den Lehrenden der Görlitzer Volkshochschule Ende der zwanziger/Anfang der dreißiger Jahre zunächst die Waage gehalten. Die Volkshochschulleiterin selbst bekennt sich öffentlich zu ‚politischer und religiöser Neutralität' und gibt auf dieser Grundlage auch den immer stärker werdenden nationalistischen Bestrebungen eine Plattform, die damit 1933 bereits fest an der Volkshochschule etabliert sind" (Seifert 2019, S. 34). Einiges mehr wäre zu nennen und wartet auf einen übergreifenden Vergleich. Generell könnten diese Jubiläumsaktivitäten Ausgangspunkt für historisch vertiefende Studien sein, da einiges an Quellen (Zeitungsartikel, Programme, Fotos, Zeitzeugenberichte etc.) durch sie erstmals erschlossen wurde. Ähnliches gilt für vorherige Jubiläen von Volkshochschulen (z. B. Oppermann/Röhrig 1995, Schlutz 1995). Relativ selten kommt es jedoch zu Debatten oder öffentlicher Kritik (vgl. Wollenberg 2007) an den Jubiläumsdarstellungen. Dies liegt darin begründet, dass Jubiläen schon qua Genese mehr zum Jubel und weniger zu Kritik einladen. Ein Festakt ist kaum der zeremonielle Ort für massive Kritik. Die von Assmann angeführte Jubiläumsfunktion der Selbstinszenierung mit einer kollektiven Identität und einem wahrnehmbaren Profil nach außen verweist darauf, dass Kritik im Kontext von Jubiläum leicht in den Ruch von „Nestbeschmutzung" geraten kann. Insofern limitieren Jubiläen z. T. die Chance einer reflektierten Auseinandersetzung mit der Geschichte. Es ist durchaus einige Anstrengung nötig, um Jubiläen zu mehr als Jubelveranstaltungen zu machen, was auch zum Teil geschah. Zudem soll auch nicht bestritten werden, dass ein solches, institutionelles Marketing wichtig und nichts per se Negatives ist.

2 Methodisches Vorgehen und Analyse

2.1 Datenquelle

Die Programmanalyse ist eine etablierte Methode der Erwachsenbildungsforschung (vgl. Gieseke/Opelt 2003; Käpplinger 2008, Nolda 2010). Hilfreich sind hierbei Archive, die Programme digital oder gedruckt sichern. Für diese Analyse wurde das öffentliche Programmarchiv des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) genutzt. Es bietet nach einer Retro-Digitalisierung über das Projekt RetroPro einen Online-Zugriff auf ein „breites Spektrum" (Heuer et al. 2008, S. 46) von 41 Volkshochschulen in Deutschland für den Zeitraum von 1947

bis 2015. Die Volkshochschule Leipzig ist mit ihren Programmen als einzige ostdeutsche Volkshochschule über die DDR-Zeit hinweg lückenlos dokumentiert, während weitere ostdeutsche Volkshochschulen und ihre Programme erst nach 1989/1990 im Archiv zugänglich sind. Programme können per Suchmaske durchsucht und heruntergeladen werden. Bei Worthäufigkeitsanalysen kann ermittelt werden, auf wie vielen Seiten ein Suchwort vorkommt. Es können 373.686 Programmseiten durchsucht werden (Stand: August 2016). Die Suche[1] nach dem Stichwort „Jubiläum" ergab 1.019 Treffer, d.h. auf 1.019 Programmseiten wird das Wort „Jubiläum" in Vorworten, Kurstiteln oder Ankündigungstexten verwendet. Diese Stichwortsuche diente der Samplebildung. Die Suchergebnisse wurden ausgedruckt, archiviert und ausgewertet, wenn sie sich auf ein VHS-Jubiläum bezogen. 918 Fundstellen wurden so von der Analyse ausgeschlossen, da sie sich auf andere regionale Jubiläen („40 Jahre Musikverein XY") oder überregionale/sonstige Jubiläen („450 Jahre Wittenberger Thesenanschlag") bezogen. Generell hat sich im Übrigen die relative Zahl aller Jubiläen in den Programmen zwischen der Anfangs- (1940er Jahre) und der Endzeit (2010er Jahre) des Programmarchivs nahezu verdoppelt, was die allgemein zunehmende Popularität des Feierns von Jubiläen belegt. Die Analyse umfasst an dieser Stelle eine quantitative Häufigkeitsanalyse in Bezug auf Bezugs- und Feierjahr. Da das Programmarchiv aktuell 2015 endet, wurden von denjenigen Volkshochschulen, die im Programmarchiv zu finden sind, zudem die Programme für 2019 separat per Internet recherchiert, und festgestellt, ob und wie 2019 ein Jubiläum begangen wurde. Die Jahre 2016 bis 2018 fehlen so allerdings in der Analyse.

2.2 Ergebnisse: Innovation einer Tradition?

„Geburtsstunde der Volkshochschulen: Zurück geht die Gründung der Volkshochschulen übrigens auf das Jahr 1919, in dem die Weimarer Verfassung mit dem Artikel 148 eine große Gründungswelle der Volkshochschulen auslöste. Der Artikel verankerte das Volksbildungswesen und somit den Gedanken der Weiterbildung in der Verfassung."[2] Diese Aussage findet sich prominent auf der Homepage des Deutschen Volkshochschulverbandes. Sie beschreibt den Verfassungsartikel als kausalen Auslöser für die „Gründungswelle" der deutschen Volkshochschulen. Relativ ähnlich wird in der bereits erwähnten zentralen Festschrift argumentiert, wo die erste Geschichte 1919 mit der Weimarer Verfassung und der Entstehung des Artikels 148 beginnt, wobei zumindest kurz auf die Vorgeschichte vor 1919 eingegangen wird: „Dieser Erfolg geht auf Akteure zurück, die bereits im Kaiserreich als Repräsentanten sozialer Bewegungen und religiöser Gemeinschaften

1 Ich danke besonders meinen studentischen Hilfskräften Caroline Dietz und Pauline Pfeil für die Recherche- und Kodierungsarbeiten.

2 https://www.volkshochschule.de/kurswelt/100-jahre/index.php

Bildung als ein Mittel der Selbstbehauptung im autoritären Staat nutzten“ (Schrader in: Schrader/Rossmann 2019, S. 20–21) Letztlich wird der Verfassungsartikel als das zentrale Ereignis in den Vordergrund gerückt. Dies geschah in ähnlicher Weise bei der Festveranstaltung am 13. Februar 2019 in der Paulskirche mit dem Festredner Andreas Voßkuhle, Präsident des Bundesverfassungsgerichtes.

Vergleicht man dies mit den VHS-Jubiläen, die seit 1950 an deutschen Volkshochschulen begangen wurden, fällt eine Diskrepanz auf. In der Grafik sind jeweils für die 41 untersuchten Volkshochschulen VHS-Jubiläen mit Feierjahr und Bezugsjahr vermerkt. Zur Lesehilfe ein Beispiel links in der Grafik: 1950 wurde an der VHS Bremen-Nord das fünfjährige Jubiläum gefeiert.

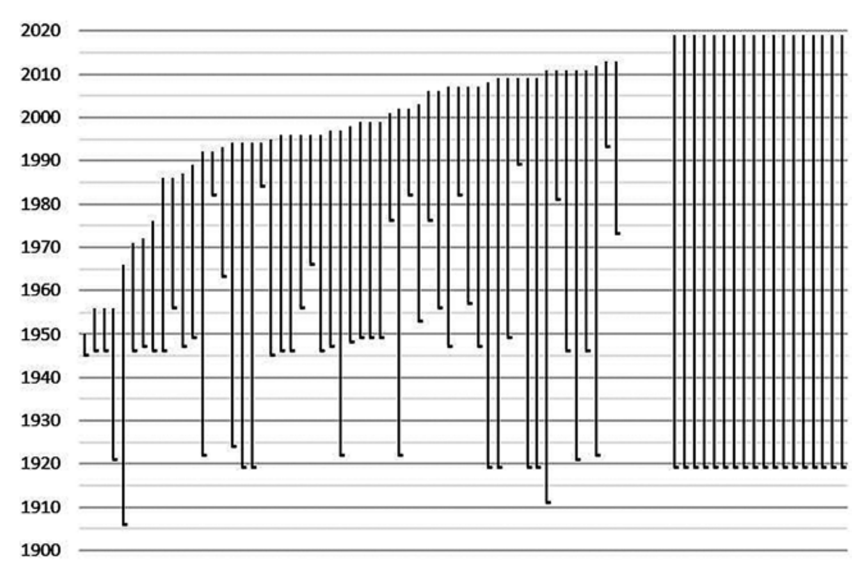


Abb. 1: Jubiläen an 41 Volkshochschulen mit jeweils Bezugs- und Feierjahr (Quelle: Programmarchiv am DIE und Internetseiten der Volkshochschulen, eigene Recherchen und Grafik)

Es sticht auf der rechten Seite ins Auge, dass 2019 die mit Abstand jährlich stärkste Mobilisierung für ein Jubiläum gelang. 18 der 41 Volkshochschulen begingen das Jubiläum und feierten das Bezugsjahr 1919. Im Vergleich dazu können 1969 und 1994 kaum bzw. keine Jubiläen zum 50. und 75. Geburtstag entdeckt werden. Generell war vor 2019 das Jahr 1919 relativ selten Bezugsjahr. Lediglich 20,6 % der Jubiläen vor 2019 beziehen sich auf die Zeit zwischen 1919 und 1923, 50,0 % dagegen auf die Zeit von 1945 bis 1949. Die sonstigen VHS-Jubiläen (29,4 %) verweisen auf Zwischenjahre und haben zumeist regionale Gründe wie die Eröffnung von Regionalstellen, den Bezug eines neuen Gebäudes etc. Fokus-

siert man die wenigen Jubiläen, die vor 2019 mit Bezug auf 1919 gefeiert wurden, finden sich:

- VHS Altenburg: Zeitungsbericht vom 1.11.1919 zur Gründung VHS Altenburg am 2.11.1919 (Frühjahrsprogramm 2009, S. 18). Kein Hinweis auf den Verfassungsartikel.
- VHS Bocholt: Hinweis im Vorwort, dass die VHS Bocholt bereits 1919 gegründet wurde, jedoch „im Jahre 1923/24 […] wegen der allgemeinen schwierigen Situation keine Volkshochschulveranstaltungen mehr statt[fanden]" (Frühjahrsprogramm 1997, S. 3). Kein Hinweis auf den Verfassungsartikel.
- VHS Dreiländereck: Hinweise auf die VHS-Gründungen im Oktober 1919 in Zittau und Löbau. Hinweis zu Verfassungsartikel: „Im Artikel 148 der Reichsverfassung von 1919 wurde die Förderung des Bildungswesens, einschließlich der Volkshochschulen, erstmalig gesetzlich verankert." (Herbstprogramm 2009, S. 7)
- VHS Halle: Im Vorwort Hinweis auf das 90-jährige Bestehen ohne weitere Angaben (Herbstprogramm 2009, S. 3). Ein Jahr zuvor: Hinweis auf das 2009 anstehende Jubiläum und die Gründung der VHS Halle am 11. Oktober 1919 (Frühjahrsprogramm 2008, S. 17). Kein Hinweis auf den Verfassungsartikel.
- VHS Hof: Nur Hinweis auf das 75-jährige Jubiläum ohne jegliche näheren Angaben (1. Semester 1994, S. 20).
- VHS Neuss: Verweis im Vorwort auf den Beschluss des Neusser Stadtrates im Juni 1919 eine Volkshochschule zum 1. Oktober 1919 zu gründen (1. Semester 1994, Titelseite).

Auch bei der näheren Analyse fällt auf, wie selten auf 1919 Bezug genommen wird. Bei den insgesamt wenigen Bezügen wird nur in einem Fall auf die Reichsverfassung verwiesen.

Insgesamt zeigt sich, wie „erfolgreich" 2019 das 100-jährige Jubiläum begangen wurde, da zumindest 18 der untersuchten 41 Volkshochschulen es im Programm explizit aufgegriffen und dies zumeist mit Verweis auf den Verfassungsartikel von 1919. Die Erinnerungskultur der Volkshochschulen war vor 2019 dagegen auf das Ende des 2. Weltkrieges und die Wiedereröffnung/Neugründung von Volkshochschulen hin orientiert. 1919 war kaum Bezugspunkt und wenn, dann selten mit Blick auf die Reichsverfassung. Dies verschob sich 2019 schlagartig, was veranschaulicht, wie schnell sich eine Erinnerungskultur ändern kann. Interessant wäre zukünftig zu verfolgen, wie nachhaltig dies wirkt oder ob sich nicht bald wieder andere Jubiläen nach 1945 erneut in den Vordergrund der (regionalen) Jubiläumskultur der Volkshochschulen schieben, sodass diese Jubiläumskultur von 2019 vielleicht nur eine Episode bleibt. Wie weit wird der „Jobel" von 2019 tragen? Wird sich die Erinnerungskultur nachhaltig verändern?

3 Ergebnisdiskussion und Ausblick zur Gestaltbarkeit der Erinnerungskultur

In Volkshochschulprogrammen und in der Forschungsliteratur war der Verfassungsartikel von 1919 bislang nicht so prominent wie 2019. Schaut man in eine zentrale Publikation von 1994, finden sich andere Bezugspunkte bzw. kritische Anmerkungen zum Verfassungsrang:

- „Der große Aufbruch. Daß die allermeisten deutschen Volkshochschulen 1919 gegründet worden sind, hängt nicht in erster Linie mit dem berühmten Erlaß des preußischen Kultusministers Konrad Haenisch zusammen, mit dem dieser am 25. Februar 1919 erstmalig die Errichtung von Volkshochschulen anregte und zu fördern versprach. Vielmehr sind dieser und weitere Erlasse aus dem gleichen Geist entsprungen, der bereits an vielen Stellen, auch außerhalb Preußens, zu Diskussionen, Plänen und auch konkreten Initiativen mit dem Ziel der Einrichtung einer kommunalen Volkshochschule geführt hatte." (Oppermann/Röhrig 1994, S. 13)
- „Schlimmer waren aber die Mittelkürzungen, die man im Zuge der Weltwirtschaftskrise fast überall vornahm und die manchen Volkshochschulen dann auch die Existenzgrundlage entzogen. Hier zeigte sich, daß der Verfassungsauftrag und die Selbstverpflichtung von Staat und Kommunen aus der Anfangsphase nur sehr begrenzten Wert hatten." (ebenda, S. 20)
- „Aber der zuständige Kulturdezernent lehnte aus grundsätzlichen Erwägungen einen Zuschuß ab (…). Die vielen schönen Reden nach dem Weltkrieg und der freundliche § 148 in der Weimarer Verfassung waren wohl doch nicht so ernst gemeint gewesen." (Röhrig 1994, S. 86)

Die Erlasse des Kultusministers im Freistaat Preußen vom 25. Februar und vom 30. April 1919 werden hier als „berühmt" in den Vordergrund gerückt, da diese die erste öffentliche Förderabsicht dokumentierten. Der Verfassungsartikel wird dagegen in seiner praktischen und vor allem finanziellen Relevanz hinterfragt. 1969 wurde in wissenschaftlichen Publikationen kaum 1919 gedacht, was auch die Programmanalyse empirisch spiegelt. Es sind erhebliche Unterschiede zwischen dem 50., 75. und 100. Jubiläum der Volkshochschulen sowohl in der Literatur als auch in den Programmen feststellbar. Relativierend kann man einwenden, dass dieser Befund sich nur auf die schriftliche Erinnerungskultur bezieht, während die mündliche Erinnerungskultur vor Ort sich anders dargestellt haben mag. Dies begrenzt die Reichweite der Analyse in diesem Artikel und könnte u. a. durch die Recherche und Analyse von alten Festschriften überprüft werden.

Insgesamt wurde trotzdem aufgezeigt, dass Historiographie und Erinnerungskultur nichts Abgeschlossenes sind, sondern Teil eines Wandels sein können. Ereignisse geraten in den Vorder- oder Hintergrund der (Selbst-)Darstellung. Es ist hier nicht der Platz, um zu erörtern, warum 2019 der Verfassungsartikel so mas-

siv in den Vordergrund geschoben wurde. Man könnte vermuten, dass dies mit der mittlerweile angewachsenen Bedeutung der Volkshochschulen auf Bundesebene durch ihre Rolle bei den maßgeblich durch Bundesmittel finanzierten Integrationskursen oder der Alphabetisierungsdekade zusammenhängt. Dies würde zu einer öffentlichen Selbstdarstellung passen, die sich 2019 historisch auf die deutschlandweite Weimarer Reichsverfassung bezieht, statt auf Erlasse des Freistaats Preußen oder das frühe Engagement der Vielen. Gleichzeitig kann man es auch so diskutieren, dass 2019 nun endlich angemessen an den Verfassungsrang erinnert wurde und die Volkshochschulen auch 2019 einer bundesweiten rechtlichen Verankerung bedürfen. Auch diese Lesart ist denkbar und sogar aktuell durchaus angemessen. Ein Rückblick kann auch ein Ausblick sein (vgl. Schäffter 1995). Eine elaborierte, quellengestützte Analyse der genauen Bedeutung und Wirkung des Verfassungsranges in den 1920er Jahren und danach steht jedoch noch aus und ist als Forschungslücke zu markieren.

Man kann die Beschäftigung mit Geschichte im Kontext von Jubiläen auch als eine Form von Marketing begreifen. So erstaunt es nicht, dass 2019 in einigen Volkshochschulen und bei den Verbänden oft Marketingverantwortliche für die Jubiläen zuständig waren. Historikerinnen und Historiker waren dagegen oft kaum eingebunden. Kritisch-reflektierend könnte man fragen, ob der historische Anlass nicht zu stark für eine „Eventisierung“ (vgl. Hitzler 2011) genutzt wurde. Wurde Geschichte manchmal nur als eine Art Kulisse genutzt? Oder war das Jubiläum historischer Lerngegenstand mit Eigenwert und diente der Förderung des historischen Wissens und Bewusstseins? In manchen Volkshochschulen war die runde Zahl 100 nur Anlass dafür, 100 Sonderveranstaltungen in der Stadt zu machen oder zu „Langen Nächten“ zu laden, aber es wurden kaum vertiefende historische Bezüge eröffnet. Allerdings stehen diesen kritischen Fragen viele gelungene Festschriften, die u. a. an dunkle Zeiten der Volkshochschule unter anderem vor und nach 1933 mahnend erinnern (vgl. Alke/Stimm 2019, Seifert 2019), gegenüber. Dadurch wurden ältere Darstellungen korrigiert, welche Volkshochschulen in der NS-Zeit tendenziell verharmlosten: „Soweit bekannt, konnten Dozenten im allgemeinen weiter unterrichten, politische Denunziationen durch den Leiter gegenüber seinen Mitarbeitern, unter den sich zumindest eine Widerstandskämpferin befand, fanden nicht statt. Von einer nennenswerten Entwicklung der Volkshochschularbeit, wie sie in den Nachkriegsjahren 1919/20 und nach 1945 deutlich zu verzeichnen war, kann jedoch unter diesen Bedingungen nicht die Rede sein“ (Ellerbrock 1995, S. 21). Alles in allem bringen Jubiläen Chancen wie Risiken mit sich. Es kommt oft auf die regionalen Praxisakteure sowie Forschende an, an welche Geschichten und welche Ereignisse erinnert wird und an welche nicht. Eine gelingende Erinnerungskultur ist kein leichtes Unterfangen. Sie braucht Wissen, Engagement und Sensibilität über den Tag hinaus. Es bleibt zu hoffen, dass mit den Publikationen und Quellen nach 2019 noch weitergearbeitet und weitergeforscht wird.

Literatur

Alke, Matthias/Stimm, Maria (2019): „… was wir wollen: en deutschen Menschen." Die Volkshochschule Spandau in der NS-Zeit. In: Bezirksamt Spandau von Berlin (Hrsg.): 100 Jahre Volkshochschule Spandau. Berlin: Bezirksamt Spandau, S. 35–41.

Alke, Matthias/Stimm, Maria (Hrsg.) (2019): 100 Jahre Berliner Volkshochschulprogramme – Ergebnisse aus studentischen Forschungsprojekten. Berlin. URL: https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/erwachsenenpaedagogischer-report [Abrufdatum: 16.01.2020]

Assmann, Aleida (2005): Jahrestage – Denkmäler in der Zeit. In: Münch, Paul (Hrsg.): Jubiläum, Jubiläum …: Zur Geschichte öffentlicher und privater Erinnerung. Essen: Klartext, S. 305–314.

Dostal, Thomas (2019): Seit wann gibt es eigentlich Volkshochschulen? Fragen zur Geschichtlichkeit, Erinnerungspolitik und Jubiläumskultur einer Bildungseinrichtung. In: Die Österreichische Volkshochschule 70, 268. URL: http://magazin.vhs.or.at/magazin/2019-2/268-herbst-2019/geschichte/seit-wann-gibt-es-eigentlich-volkshochschulen/ [Abrufdatum 30.12.2019]

Ellerbrock, Ruth (Hrsg.) (1995): Vom Chaos zum KOSMOS – Beiträge zur Geschichte der Volkshochschule Charlottenburg im Jubiläumsjahr 1995. Berlin: Bezirksamt Charlottenburg.

Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin (2003): Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Das Programm der Volkshochschule Dresden 1945–1997. Opladen: Leske+Budrich.

Heuer, Klaus/Hülsmann, Katrin/Reichart, Elisabeth (2008): Neuer Service für die Programmforschung. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 4, S. 46–48.

Heuer, Klaus/Hinzen, Heribert (2018): Jubiläen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld.

Hinzen, Heribert/Meilhammer, Elisabeth (Hrsg.): 100 Jahre Volkshochschule. In: Bildung und Erziehung 71, 2.

Hitzler, Ronald (2011): Eventisierung – Drei Fallstudien zum marketingstrategischen Massenspaß. Wiesbaden: Springer.

Hobsbawm, Eric/Ranger, Terence (1983): The Invention of Tradition. Cambridge: University Press.

Käpplinger, Bernd (2008): Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung. URL: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/333 [Zugriff: 16.04.2020]

Käpplinger, Bernd (2011): Methodische Innovationen durch neue Nutzungen und Kombinationen einer alten Methode – Das Beispiel der Programmanalyse. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 34, 1, S. 36–44. URL: https://www.wbv.de/journals/zeitschriften/report/artikel/shop/detail/name/_/0/1/REP1101W036/nb/0/category/735.html [Abrufdatum 30.12.2019]

Klemm, Ulrich/Lemke, Tobias/Mede-Schelenz, Anja (2019): 100 Volkshochschule in Sachsen. Chemnitz: Sächsischer Volkshochschulverband.

Kocka, Jürgen (1990): Geschichte – wozu? In: Hardtwig, W. (Hrsg.): Über das Studium der Geschichte. München: Deutscher Taschenbuchverlag, S. 427–443.

Köster, Gabriele/Poenicke, Cornelia/Volkmar, Christoph (Hrsg.): „Mit dem Wissen kommt das Denken …“ – 100 Jahre Erwachsenenbildung an der Volkshochschule Magdeburg. Halle: Mitteldeutscher Verlag.

Nolda, Sigrid (2010): Programmanalyse – Methoden und Forschung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. Auflage. Wiesbaden, S. 293–307.

Oppermann, Detlef/Röhrig, Paul (1995) (Hrsg.): 75 Jahre Volkshochschule – Vom schwierigen Weg zur Humanität, Demokratie und sozialen Verantwortung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. URL: https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1995/oppermann95_01.pdf [Abrufdatum 30.12.2019]

Pohl, Jürgen (2019): 100 Jahre Volkshochschule Recklinghausen. Recklinghausen: Lensing.

Röhrig, Paul (1994): 75 Volkshochschule Köln. In: Oppermann, D./Röhrig, P. (Hrsg.): 75 Jahre Volkshochschule. Bad Heilbrunn: Klinkhart, S. 82–94.

Rosseaux, Ulrich (2005): Das historische Jubiläum als kommunales Ereignis – Die Entstehung und Verbreitung städtischer Jubiläen in der Frühen Neuzeit. In: Rosseaux, Ulrich/Flügel, Wolfgang/Damm, Veit (Hrsg.): Zeitrhythmen und performative Akte in der städtischen Erinnerungs- und Repräsentationskultur zwischen Früher Neuzeit und Gegenwart. Dresden: Thelem, S. 93–111.

Rosseaux, Ulrich (2014): Die erinnerte Stadt – Geschichte und Entwicklung städtischer Jubiläen. Vortrag im Stadtmuseum Bielefeld am 14. November 2014. URL: https://www.museumsbund.de/wp-content/uploads/2018/05/2014-2-rosseaux-erinnertestadt.pdf [Abrufdatum 30.12.2019]

Schäffter, Ortfried (1995): Die Zukunft der Volkshochschulen in Berlin oder Perspektiven auf eine Berliner Volkshochschule der Zukunft. In: Ditschek, Eduard/Schulze, Sigrid (Hrsg.); 50 Jahre Volkshochschule im Bezirk Wedding von Berlin 1945–1995. Berlin: Mackensen, S. 91–110.

Schlutz, Erhard (Hrsg.) (1995): Die Bremer Volkshochschule – Geschichte, Programmentwicklung, Perspektiven. Bremen: W. Geffken.

Schrader, Josef/Rossmann, Ernst Dieter (2019): 100 Jahre Volkshochschule – Geschichten ihres Alltags. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Seifert, Marion (2019): Von Bürgern für Bürger – 100 Volkshochschule Görlitz 1918–2018. Chemnitz: Sächsischer Volkshochschulverband.

University of Nottingham (Hrsg.) (2019): Adult Education and Lifelong Learning for 21st Century Britain. Nottingham: University Press.

Wollenberg, Jörg (2007): „Abwehr jüdischer Zersetzung“. In: taz vom 2.8.2007. S. 28. URL: https://taz.de/!252333/ [Abrufdatum; 01.01.2020]

„ich erwarte auch irgendwie (.) Gefühl (.) für die Sache zu bekommen“ Die Thematisierung von Emotionen durch Lehrer*innen vor einer Weiterbildung zur Shoah in Yad Vashem

Friederike Lorenz, Tim Zosel, Helmut Bremer, Fabian Kessl, Lance Levenson, Julia Resnik

1 Ausgangspunkt

Vor dem Hintergrund sich wandelnder Geschichtsverständnisse und gegenwärtiger Verhältnisse bedarf die Bildungsarbeit zur Shoah einer *kontinuierlichen Aktualisierung*. Ein andauerndes Thema ist dabei der Umgang mit *Emotionen in der schulischen Vermittlung der Shoah.* Lehrer*innen in Deutschland sind herausgefordert, mit Emotionen ihrer Schüler*innen umzugehen, und sind zugleich über ihre eigene Biografie und oftmals auch über ihre Eltern oder (Ur-)Großeltern mit Nationalsozialismus und Shoah in spezifischer Weise verbunden (vgl. u.a. Nägel/Kahle 2018: 89f., Brauer 2019). Im Anschluss an Holzkamp (1993) lässt sich diese Situation als Handlungsproblematik von Lehrer*innen lesen.

Vor diesem Hintergrund geben die folgenden Überlegungen erste Einblicke in eine ethnografische Studie zu Praktiken, Deutungen und Orientierungen von Lehrer*innen in Bezug auf eine Weiterbildung zur schulischen Vermittlung der Shoah am German Desk der Internationalen Schule für Holocaust-Studien in Yad Vashem (Israel)[1]. Zunächst wird auf die Rolle von Emotionen in der (schulischen) Vermittlung der Shoah in Deutschland eingegangen und anschließend auf die Thematisierung von Emotionen durch Lehrer*innen *vor* der Weiterbildung.

1 Die von Juli 2018 bis Dezember 2020 laufende Studie wird von der German-Israeli Foundation for Scientific Research and Development (GIF) gefördert und ist eine Kooperation der Bergischen Universität Wuppertal, der Universität Duisburg-Essen und der Hebrew University of Jerusalem.

2 Emotionen in der (schulischen) Vermittlung der Shoah

Die Geschichte des Nationalsozialismus und der Shoah erweist sich als intergenerational wirkmächtige kollektive *und* (familien-)biografische Konstellation (vgl. Chernivsky 2016a: 23). Ohne unmittelbar die eigene zu sein, vermittelt sich die Geschichte zwischen den Generationen und bleibt wirksam (vgl. ebd.). Diese Einsicht verdichtet Astrid Messerschmidt (2018) in der Figur der „postnationalsozialistische(n) Gesellschaft" (Messerschmidt 2018: 39).

In dieser gesellschaftlichen Konstellation erleben die nachwachsenden Generationen oftmals ein Schweigen über die Teile der Familiengeschichte, die sich auf den Nationalsozialismus und die Shoah beziehen. Unverständliche Botschaften oder widersprüchliche Narrationen sind emotional präsent, ihren Sinn müssen sich die Akteur*innen aber oftmals selbst erschließen (vgl. dazu das Konzept der „Gefühlserbschaften": Chernivsky 2016b, Bar-On u.a. 1997). Auch Pädagog*innen wie Lehrer*innen sind Träger*innen und Vermittler*innen solcher intergenerationaler Tradierungen.

In Deutschland bildet die Shoah einen Lerngegenstand im schulischen Unterricht, mit dem eine Fülle von Zielstellungen und moralischen Erziehungszielen verbunden wird (vgl. Gerson 2013). Seit den 1980er Jahren dominieren Ansätze der Wissensvermittlung, der Ableitung unterschiedlicher Gegenwartsbezüge sowie moralischer Erziehungsziele und bestimmte Emotionserwartungen (vgl. u.a. Chernivsky 2016a: 26, Messerschmidt 2018, Gryglewski 2018: 103, Brauer 2019: 240ff.). Widersprüchliche Gefühle, Scham und Abwehr sowie subjektive Bezüge in Bildungsprozessen zur Shoah finden dagegen erst in jüngerer Zeit verstärkte Berücksichtigung. In diesem Kontext sind Lehrer*innen aufgefordert, ihre Schüler*innen in der Auseinandersetzung damit zu begleiten, wie sich eine Ideologie der Entmenschlichung derart verankern konnte, dass Entrechtung, Ausbeutung, Verfolgung und ein Genozid über Jahre mitgetragen und gerade von Deutschen geleitet und ausgeführt wurde. Lehrer*innen müssen jungen Menschen dabei „das moralische und politische Scheitern" (Gerson 2013: 142) jener vorherigen Generation vermitteln. Charakteristisch für diese Vermittlung ist noch immer eine gesellschaftlich normierte Erwartung bestimmter Emotionen (vgl. Brauer 2019: 241) wie „Betroffenheit, Mitgefühl(s), Empathie oder Trauer" (ebd.: 240) sowie die Vermittlung unbestimmter Schuldgefühle (vgl. Messerschmidt 2018: 17).

3 Thematisierung von Emotionen in Gruppendiskussionen vor der Weiterbildung

Mit jeweils zehn Lehrer*innen einer Seminargruppe aus einem westdeutschen Bundesland wurden während des Vorbereitungstreffens in Deutschland zwei Gruppendiskussionen geführt. Die beteiligten Lehrer*innen arbeiten überwiegend an Gymnasien sowie an Berufs-, Gesamt- und Hauptschulen. Sie kannten einander vor dem Vorbereitungstreffen zu weiten Teilen nicht. In den Gruppendiskussionen adressieren sie einander als fachliche Peers und beziehen sich auf ähnliche Arbeitskontexte. Das lesen wir als Hinweis auf geteilte Handlungsproblematiken im Sinne Holzkamps (1993). Stimuliert haben wir die Gruppendiskussionen durch die Eingangsfrage nach den Erwartungen der Lehrer*innen sowie einzelne Nachfragen.

Durch den Verlauf beider Gruppendiskussionen zieht sich die Thematisierung von Emotionen wie ein roter Faden: (1) als Thematisierung der eigenen Emotionen zur Shoah und dem Nationalsozialismus; (2) als spezifische Emotionserwartung, was den eigenen Aufenthalt in Yad Vashem und in Israel angeht; und damit verbunden (3) als Erwartung, die eigenen Schüler*innen anschließend emotional (stärker) berühren zu können; (4) als Hoffnung, im Unterricht handlungsfähiger zu werden; und schließlich (5) als Erwartung, eine Sensibilisierung der Schüler*innen gegen Antisemitismus und autoritäre Positionen zu erreichen. Prägend scheint dabei die gemeinsame Deutung der Weiterbildung als *„außergewöhnliches“* Erlebnis durch die Lehrer*innen.

3.1 In Beziehung setzen zur Shoah: Thematisierung von Gefühlserbschaften

Die beteiligten Lehrer*innen sind als 2., 3. oder 4. Generation nach dem Nationalsozialismus aufgewachsen. Ihre Eltern oder (Ur-)Großeltern waren oder sind Zeitzeug*innen der Shoah, überwiegend aus der Perspektive nicht-jüdischer Deutscher. Dabei stellt für uns in der Analyse nicht das Lebensalter der Teilnehmer*innen, sondern ihre generationenbezogene Selbstthematisierung die Orientierungsgröße dar. Exemplarisch lässt sich das am Einstieg in einer der beiden Gruppendiskussionen verdeutlichen.

> *also ich bin ja (.) ähm (.) dritte Generation (1) und […] ähm (2) ich nehm da auch so n Stück Täter (.) Perspektive mit (.) al s o (.) das steckt in der Familie und in der eigenen Biografie so drin (.)*
> (Lehrerin, 3. Generation)

Die Lehrerin setzt sich hier in Beziehung zu einer *„Täter (.) Perspektive“*, wobei sie nach dem Begriff *„Täter“*, darauf deutet die kurze Sprechpause hin, eine passende Beschreibung der Verbindung zu sich sucht und diese dann im Begriff

der *„Perspektive“* findet. Erklärend (*„al s o“*) ergänzt sie die biografische und familiäre Verinnerlichung der Perspektive, wobei sie eine Parallelität zu den Anderen andeutet, indem sie allgemein von *„der“* und nicht ihrer *(‚meiner‘)* Biografie spricht. Hier deutet sich der Prozess einer intergenerationalen Weitergabe von Gefühlen an (vgl. Chernivsky 2016b).

Auf Nachfrage der Moderation zum Begriff der *„Täterperspektive“* wiederholt die Lehrerin ihre Aussage und führt aus:

> *(A)lso ich finde als Deutscher hat man ja immer so ne spezielle Sicht (.) darauf al s o ähm (2) das das nimmt man ja einfach mit also wa in welcher Form sind sind die Großeltern da auch zu Tätern geworden (.) ähm (.) da wurde bei uns auch nich viel drüber gesprochen also mein mein Großvater is relativ früh gestorben da gabs auch wenig Gelegenheit das zu klären (.) ähm (2) aber ich find man is mit som Gefühl aufgewachsen trotzdem (.) ja (.) ähm (2).*
> (Lehrerin, 3. Generation)

Hier verallgemeinert die Lehrerin eindeutiger als im vorherigen Zitat, indem sie aufruft, dass sie die *„spezielle Sicht“* auf den Nationalsozialismus und die Shoah als geteilte Perspektive *„als Deutscher“* versteht. Damit werden die anderen Lehrer*innen dahingehend adressiert, dass die Erfahrung *„das nimmt man ja einfach mit“* auch sie betrifft. Die Lehrerin wiederholt und präzisiert, dass *„die Großeltern da auch zu Tätern geworden“* sind, stellt also ein Wissen um die Verwicklung eigener Familienmitglieder fest. Diese stehen hier auch als Repräsentant*innen der vorherigen Generation. Zugleich sei in ihrer Familie aufgrund des frühen Todes des Großvaters *„nich viel drüber gesprochen“* worden. Abschließend verbindet die Lehrerin die Phase ihres Aufwachsens *„mit som Gefühl“*. Form und Inhalt dieses Gefühls bleiben dabei sprachlich unbestimmt. Deutlich ist aber die Logik der Position: Mit Nationalsozialismus und Shoah wird ein Gefühl verbunden, das die Teilnehmerin in ihrem Aufwachsen begleitet hat und das seinen Grund im fehlenden Sprechen über die Involviertheit der Angehörigen hat.

Darauf reagiert ein Lehrer, der sich als *„eher zweite Generation“* einordnet, und zunächst die Rede von *„so ne Art Erbschuld“* einführt, dann den Begriff *„Täter“* für sich zurückweist und einen passenden Begriff zu suchen scheint *(„(.)irgendwie (.)“).* Schließlich bezieht er sich konkret auf seine Eltern und die Erinnerung, dass etwas *„thematisiert“* wurde, wobei *„d i e Sachen“* in Distanz blieben:

> *(J)a ich (.) glaub das auch also ich bin ja eher zweite Generation noch (.) und dass da so n e so ne Art Erbschuld da is ne jetz nich Täter sondern so (.) irgendwie (.) ich kann mich auch zuhause dran erinnern bei meinen Eltern (.) wurde (.) da wurde schon thematisiert (.) d i e Sachen aber ähm irgendwie aus ner gewissen Distanz.*
> (Lehrer, 2. Generation)

In der Formulierung „*d i e Sachen*“ spricht der Lehrer in der Gruppendiskussion in dem Sinne ‚leer‘ (vgl. Welzer/Tschugnall/Moller 2008), als dass er die Verwicklung der Eltern in den Nationalsozialismus und die Shoah unter „*d i e Sachen*“ subsumiert. Zugleich reflektiert er ein solches Sprechen in Bezug auf das intergenerationale Sprechen, indem er die „*Distanz*“ des Sprechens seiner Eltern benennt. Nach einer kurzen Gesprächsschleife setzt ein weiterer Lehrer an, der sich „*auch (als) dritte Generation*“ einordnet. Er nimmt auf den zuvor verwendeten Begriff der „*Erbschuld*” Bezug und betont, dass er diesen nicht verwenden würde. Dann formuliert er: „*ich fühl mich verantwortlich dass (.) Dinge die h i e r (.) passiert sind so in Deutschland nich mehr passieren*“. Die „*Dinge*“, die wieder im Modus des leeren Sprechens angedeutet werden, bezieht er dann aber nicht wie die beiden vorherigen Sprecher*innen auf seine (familien-)biografische Verbindung zum Nationalsozialismus und zur Shoah, sondern auf seine Position als Lehrer. Dieser Zeitpunkt des Bezugs auf die professionelle Rolle ist charakteristisch für das Sprechen der Teilnehmenden während der Weiterbildung: Biografische Beziehungen zum Nationalsozialismus und zur Shoah werden angesprochen, damit verbundene Themen, wie hier das der Verantwortung, werden aber zumeist über die Lehrer*innenrolle oder in Bezug auf die eigenen Schüler*innen verhandelt. Diese Wendung ist naheliegend, schließlich wird die Weiterbildung explizit für Lehrer*innen angeboten. Jedoch bleibt in den Diskussionsverläufen oftmals eine professionelle Selbstreflexion der eigenen Verbindung und biografischen Anknüpfungspunkte zu den Themen der Weiterbildung aus oder wird nur ansatzweise begonnen.

3.2 „Gefühl (.) für die Sache zu bekommen“ und Schüler*innen berühren können

In den Gruppendiskussionen stimmen die formulierten Erwartungen der Lehrer*innen überein, im Rahmen der Weiterbildung etwas Intensives, zuvor nicht Empfundenes fühlen zu wollen. Diese Vorstellung wird mit der Erwartung verknüpft, danach, zurück im Schulalltag in Deutschland, auf Basis der gemachten intensiven emotionalen Erfahrung die Schüler*innen emotional berühren zu können. Das kann auf die gemeinsame Herausforderung vieler Teilnehmer*innen verweisen, als Lehrkräfte im Geschichtsunterricht die Shoah zu vermitteln oder in anderen Fächern passende Vermittlungsformen zu finden. Jedoch bleibt der Gehalt des erhofften Gefühls ebenso unspezifisch wie in den zuvor erwähnten Kindheitserinnerungen. Erneut fällt die Strukturlogik des leeren Sprechens auf, wenn der Bezugspunkt des Fühlens als „*die Sache*“ gefasst wird.

> *Ich erwarte Inspiration (.) wenn mans also irgendwie (.) dass mich schon auch was (1) berührt fern vom (.) einfach nur (.) kognitiv begreifen sondern ähm (.) ja dass das so ne Schicht (.) drunter (.) mich berührt [...] ich erwarte auch irgendwie (.) Gefühl (.) für die Sache zu bekommen.*
> (Lehrerin, 3. Generation)

Nicht Form und Inhalt, sondern die Faktizität des Emotionalen *(„ne Schicht (.) drunter“)* werden hier betont. Entsprechend rückt dessen Wirkung in den Vordergrund: „Inspiration“ und eben ein Gefühl *„für die Sache“*. Hier manifestiert sich möglicherweise ein Bedürfnis nach Handlungssicherheit in der Auseinandersetzung mit der Shoah im eigenen Unterricht. Dabei fällt auf, dass der Besuch in Yad Vashem und in Israel mit emotionalen Erfahrungen und zudem mit solchen einer besonderen Intensität verbunden wird: *„(I)ch erhoffe mir (eine) äh (.) Intensität einmal durch die Dauer und äh auch durch diesen speziellen Ort“* (Lehrerin, 2. Generation). Wie *„speziell“* Yad Vashem als Ort angesehen wird, wird deutlich, wenn ein Lehrer es als *„so n bisschen schon eine Art heiliger Ort“* kategorisiert. Er geht hier bereits vor Beginn der Weiterbildung davon aus, dass dies bei ihm wirkmächtige Emotionen hervorrufen wird: *„(I)ch glaube das wird äh etwas mit mit (.) mit mir machen wenn man da ist“* (Lehrer, 2. Generation).

Diese intensive Emotionserwartung überführt ein anderer Lehrer in die Metapher, er erwarte sich kathartische Momente während seines Aufenthalts in Yad Vashem.

> *(D)as hab ich (so) überhaupt nich (.) also dieses äh (.) in (.) intellektuelle Rangehen an die Sache ich erwarte mir irgendwie (.) sowas (.) mega emotionales eigentlich (1) also was man im Theater so Katharsis nennen würde ne irgendwie <u>da</u> halt so dieser (1) Ort ich bin jetz irgendwo im Herz im Zentrum dieses Leids ne (.) (da in) KZs kann ich (mich um)gucken dann hab ich aber wieder dieses was haben die Täter gemacht (1) ne aber irgendwie dieses (.) dieses Mahnmal irgendwo (.) im Herzen des Volkes was da (irgendwie) (.) hauptsächlich betroffen war (1) also das is eher so meins irgendwie (1) ((scharfes Einatmen von einem anderen Lehrer.)) […] irgendwie sowas wie (.) weiß ich nicht (1) ich lass das wirken und da eröffnet sich irgendwie mehr als (1) ja okay da sind jetz (.) paar Namen und da ne da is n Museum […] ((Gemurmel in der Gruppe)).*
> (Lehrer, 3. Generation)

In dieser Erwartungsschilderung setzt der Sprechende mehrere Aspekte ins Verhältnis zueinander: Zunächst erfolgt eine Abgrenzung von einem intellektuellen Zugang zur Erinnerung, womit er sich auf vorherige Interessensbekundungen an der Museumskonzeption durch andere Lehrer*innen bezieht. Im weiteren Zitat wird im Superlativ etwas *„mega emotionales“* erwartet und konkret eine persönliche Reinigung *(„Katharsis“)*, die durch die leibliche Anwesenheit des Lehrers *„im Herz im Zentrum dieses Leids“* und im *„Herzen des [hauptsächlich betroffene[n]] Volkes“* erreicht werden sollen. Nicht Auseinandersetzung mit der Geschichte der Shoah oder mit dem jüdischen Alltag während des deutschen Faschismus, sondern die emotionale Erfahrung durch die Nähe zu heute lebenden Jüdinnen und Juden gerät so in den Erwartungsfokus. Yad Vashem als reinigender Ort, gerade auch im Unterschied zu den europäischen KZ-Gedenkstätten, in

denen es *„wieder“* um das geht, was *„die Täter gemacht (haben*)“ (siehe hierzu auch Cohen 2011).

3.3 „wenn ich authentisch bin“ – Schüler*innen berühren durch das Eigene „da“ gewesen sein

Die emotionale Erwartung der Teilnehmenden an ihren Aufenthalt in Yad Vashem hat einen Bezugspunkt: Sie richtet sich an der Hoffnung aus, mit einer solchen Erfahrung im Hintergrund die eigenen Schüler*innen in Zukunft besser erreichen zu können. Das gelingt, so die Hoffnung, *„mit der persönlichen Begeisterung“* (Lehrerin, 3. Generation), die sie nach der Weiterbildung in den Schulalltag tragen können. So bringt eine Lehrerin ihre Erwartung wie folgt ein.

> *Ich hab (.) richtig Lust auf nen lebhaften Unterricht (1) und wenn ich da mit mehr Gefühl reingehe weil ich da schon war (.) kann ich das auch den Schülern vermitteln und gerade bei meinen Schülern is das so ich pack die nur über das Gefühl […] (.) und äh wenn ich authentisch bin (.) ziehn die alle mit (.) und dann hab ich auch (.) selber Bock auf den Unterricht […] ich war jetzt letztes Jahr zum Beispiel in Sachsenhausen (.) und dann hab ich halt (1) total viel erzählt und dann hab ich se gepackt (.) damit (.) und dann war der ganze Unterricht viel (.) geiler ((Gelächter)) @und@ (.) ja (.) und das hat dann auch Bock gemacht und ich hatte auch wieder Lust auf den Unterricht und das erhoff ich mir davon auch dass der Funke so überspringt.*
> (Lehrerin, 3. Generation)

Der Aufenthalt in Gedenkstätten hat demnach einen *„authentisch(en)“* Unterricht der Lehrkraft zur Folge. Auch hier ist es die emotionale Erfahrung, die verändern soll: Der Aufenthalt an den Orten des Gedenkens macht die Lehrerin *„authentisch“*, indem sie danach *„mit mehr Gefühl“* in den Unterricht gehen und *„viel erzählen“* kann. Warum ihr ein solches Vorgehen im Rahmen des Unterrichtens über die Shoah sinnvoll erscheint, begründet sie damit, dass ihre Schüler*innen nur über emotionale Zugänge erreichbar seien *(„pack die nur über das Gefühl“).* Der Unterricht werde aber auch für sie *„viel (.) geiler“*, wenn sie die Schüler*innen emotional erreiche. Auch hier bleibt offen, was Form und Inhalt dieser Gefühle sein sollen. Die emotionale Ebene erscheint primär als Mittel, um die Aufmerksamkeit der Schüler*innen zu gewinnen, was implizit darauf verweist, dass den Teilnehmenden ein kognitiver Zugang zur Thematik offenbar nicht genügt. Das zeigt sich unter anderem darin, dass das Ziel der emotionalen Berührung in Relation zur Vermittlung von Wissen gestellt wird: Man müsse aufpassen, *„[…] dass das dann nich zu ( ) nem reinen Wissensding wird“* (Lehrer, 2. Generation) oder dass der Unterricht zur Shoah nicht nur daraus bestehen dürfe, *„wir lernen jetz n paar (1) Fakten auswendig“* (Lehrer, 3. Generation).

Die Relevanz von Emotionen betonen Lehrer*innen aus allen Schulformen. Allerdings werden für unterschiedliche Schüler*innen unterschiedliche Ziele formuliert: Bei seinen *„Cracks“,* so erklärt ein Lehrer, gehe es um das Anliegen *„denen auch ähm (.) ja was [zu] bieten womit sie dann auch ähm (.) bisschen zufriedener dann auch ähm (.) im Unterricht sitzen“*. Darauf entgegnet eine weitere Lehrerin:

> *ich hab ja auch nich gerade die leichtesten Schüler und (.) ähm (1) d i e hören einem (.) besser zu wenn man (.) wenn die merken man is ehrlich (.) und wenn man (.) eben selbst dort war und äh wirklich (.) so von sich aus erzählt.* (Lehrerin, 3. Generation)

Als Kriterien für guten Unterricht erscheinen hier, analog zum oben angezeigten Wunsch, *„authentisch“* zu sein, der Wunsch, *„selbst dort“* gewesen zu sein, und *„von sich“* und *„ehrlich“* erzählen zu können.

Diese *eigene* Erfahrung (und nicht die der Eltern oder Großeltern) lässt sich dann direkt an die nächste Generation, die eigenen Schüler*innen also, weitervermitteln, so die Hoffnung. Yad Vashem steht hier also für einen Ort, der eine intensive, ja die eigene Person verändernde emotionale Erfahrung vermitteln kann.

Zwar können aus dem vorliegenden empirischen Material keine Intentionen der beteiligten Akteur*innen erschlossen werden, aber die Logik der Praxis von Lehrer*innen in der 2. und 3. Generation lässt sich durchaus als eine der Suche nach Erzählungen fassen. Im Gegensatz zu den eigenen familialen Erfahrungen wollen die Lehrer*innen ihren Schüler*innen etwas erzählen können. Dieses Bedürfnis wird auf den Besuch einer Gedenkstätte in Israel projiziert, also auf einen Ort, der gerade nicht stellvertretend für die Tatorte der Shoah steht. Versuchen die Lehrer*innen hier aus dem „Unbehagen an der Erinnerungskultur“ (Assmann 2016) in Deutschland auszubrechen und in Yad Vashem neue Emotionserfahrungen zur Shoah zu machen, über die sie ihren Schüler*innen erzählen können?

3.4 Erwartungen an eine höhere Handlungsfähigkeit im Schulalltag

Von ihrer Vorstellung ausgehend, die Schüler*innen nach ihrer Weiterbildung zur Shoah in Yad Vashem *„ehrlich“* und *„authentisch“* zu berühren, kommen die Lehrer*innen auf Antisemitismus sowie die Reichweite historisch-politischer schulischer Bildung zu sprechen.

In einer Diskussion fokussiert sich das Gespräch auf antisemitische Äußerungen und Übergriffe an Schulen. Diese werden als Problem von *„bestimmten Bildungsgängen“* in Großstädten thematisiert, *„wo ganz offen auch antisemitische Äußerungen eben gebracht werden“* (Lehrer, 3. Generation). Die Selbstverständlichkeit, mit der dabei der Zusammenhang zwischen Antisemitismus und Schüler*innen *„muslimischen Glauben[s]“* gegenüber anderen Lehrer*innen erwähnt

wird, verweist auf eine dominanzgesellschaftliche Deutung: Antisemitismus wird primär als Problem bestimmter Schüler*innen angesehen. Unabhängig von den differenten Ausprägungsformen antisemitischer Positionen zeigen die Befunde aktueller Studien deutlich, dass Antisemitismus ein Alltagsproblem darstellt, das sich in allen Schulformen sowie quer durch die Schüler*innenschaft und in Lehrer*innenkollegien zeigt (vgl. Bernstein u. a. 2018, Chernivsky/Lorenz 2020/i. E.).

Im Kontext der Diskussion der Unterschiede zwischen Schüler*innen wird das Thema Emotionen ebenfalls angeführt, und zwar in Form von Alltagstheorien darüber, wie offen welche Schüler*innen Antisemitismus zeigen. So stimmen mehrere Teilnehmer*innen einer Lehrerin zu, die folgende subjektive Erklärung äußert:

> *ich glaub auch dass das in vielen Köpfen is aber die (.) je nach S c h u l f orm ne (.) wirds nich ausgesprochen oder die (.) machen das in den Chats oder keine Ahnung (.) du hast vielleicht andere Schülerschaft ne wenn (1) mit mehr Emotionalität wo dus m mehr aufn Tisch geklatscht bekommst.*
> (Lehrerin, 3. Generation)

Emotionalität erscheint hier als Eigenschaft bestimmter Schüler*innen, die nach Einschätzung der Teilnehmenden zu einem offeneren Äußern von Antisemitismus *(„aufn Tisch geklatscht“)* führt. Im Kontrast dazu zeigen die weniger emotionalen Schüler*innen Antisemitismus nicht gegenüber Pädagog*innen, sondern *„machen“ „das“* aus der Lehrer*innenperspektive weniger offen, nämlich *„in den Chats“*.

In der anderen Gruppendiskussion wird ebenfalls in der zweiten Hälfte über gegenwärtige nationalistische und diskriminierende Strukturen gesprochen, allerdings in Bezug auf die tendenziell bis offen rechtsradikale Partei AfD.

> *(A)lso (.) im berufsbildenden Bereich sind unsere Schüler ja auch älter (1) und ähm ich stell auch fest dass es (.) wieder viel mehr politische Diskussionen auch gibt als früher und es gibt auch (.) Schüler die sagen ich wähle AfD (.) und das auch (.) argumentativ vortragen und es sind nicht die die vollkommen unterbelichtet sind (.) ja (.) ähm (.) also und das hat auch durchaus Wirkung in Diskussionen in der in der Klasse.*
> (Lehrerin, 3. Generation)

Insgesamt wird in beiden Diskussionen ein großer Bedarf der Lehrer*innen an Unterstützung im Umgang mit Antisemitismus und der Neuen Rechten im Kontext Schule deutlich. Warum die Lehrer*innen sich erhoffen, für den beruflichen Alltag an deutschen Schulen gerade in einer Weiterbildung zur Vermittlung der Shoah aus jüdischen Perspektiven in Israel Hinweise zu finden, ist nicht selbsterklärend. Die damit verbundene Annahme zeigt sich in Diskussionsabschnitten, in denen Lehrer*innen Kontinuitäten annehmen und Vergleiche ziehen zwischen

der Shoah und gegenwärtigen Diskriminierungen und Gewaltformen gegen marginalisierte Gruppen:

> *(W)arum ich das mitmache is eben um diese ganzen Mechanismen vielleicht eher verstehen zu können ne dann ob ich (.) ob das jetz der Jude is oder der Flüchtling oder der Moslem oder wer weiß wer in zwanzig Jahren dann der der Buhmann is für irgendwie das was bei uns falsch läuft (.) die Mechanismen sind ja eigentlich immer gleich ne (.).*
> (Lehrer, 4. Generation)

Die Vermittlung des Genozids an Jüdinnen und Juden wird in einer solchen Auslegung von Gegenwartsbezügen als *„krasseres Beispiel“* für gegenwärtige *„gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“* verstanden:

> *(I)ch mein auch die Verbrechen in Auschwitz sind ja eigentlich nur (.) Beispiele also (1) krasseres Beispiel (.) gibt es bisher in der Geschichte nich (.) für das was wir als gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit erleben (.) und (.) das erlebt man im Kleinen und es is halt da im Großen und von daher is es (2) m muss es behandelt werden is es halt beispielhaft für (.)*
> (Lehrerin, 3. Generation)

Die Auseinandersetzung mit gegenwärtiger gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit ist ein Bildungsauftrag der Lehrer*innen. Zugleich kann eine solche Einordnung als *„Beispiel“* die historische Einmaligkeit der Shoah veruneindeutigen und Schüler*innen überdies eine Auseinandersetzung mit beiden Themen – ihrem Bezug zum Holocaust *und* ihren Wahrnehmungen von Gewalt und Diskriminierung in gegenwärtigen Strukturen – erschweren.

4 Diskussion und Ausblick

In den Gruppendiskussionen spannt sich ein Thematisierungsbogen auf: von Kindheitserinnerungen, diffusen Gefühlen angesichts der biographisch-familiären Verwicklung über die Emotionserwartung, in Yad Vashem und Israel etwas Neues und Intensives zu fühlen, bis hin zu der Erwartung, dadurch die eigenen Schüler*innen besser erreichen zu können. Schließlich münden die Gespräche in der Erwartung, die Bildungsarbeit zur Shoah als Strategie gegen Antisemitismus und die Offenheit für die Neue Rechte direkt einsetzen zu können.

Die bisherigen Befunde verdeutlichen, wie im Laufe der Biografie angenommene, präsente und zugleich unklare Emotionen zu Nationalsozialismus und Shoah von den Lehrer*innen in Emotionserwartungen an sich selbst und an ihre

Schüler*innen überführt werden. Emotionen stellen somit eine zentrale pädagogische Herausforderung und Lernproblematik in der Vermittlung der Shoah dar, die allerdings zunächst die Lehrer*innen selbst betrifft. Die unbestimmten und unspezifischen Emotionen kategorial und theoretisch zu fassen, stellt eine der zukünftigen forscherischen Aufgaben dar. Pädagogisch ist zu klären, ob und wie diese Emotionen im Rahmen einer unterrichtsbezogenen Weiterbildung mit anderen Lehrer*innen in einer Weise bearbeitet werden können, um selbstreflexive Bildungs- und Lernprozesse zu ermöglichen. Die Bezugnahme auf die Involviertheit der eigenen Eltern und (Ur-)Großeltern und auf das damit verbundene *„Gefühl"* bietet dabei einen Anhaltspunkt an. Gerade die Bedürfnisse der Teilnehmer*innen, etwas Intensives zu fühlen, ergeben sich aus der oftmals ungeklärten, unverständlichen intergenerationalen Vermittlung der Shoah. Die Weiterbildung in Yad Vashem rüttelt bei den Teilnehmenden diese ungeklärte intergenerationale Vermittlung auf und irritiert sie aus der Perspektive von jüdischen Biografien und Perspektiven. Das trifft zwar durchaus auf eine entsprechende Erwartung der Teilnehmenden, aber auch auf ihre diffusen Gefühlslagen, was die eigene biographisch-familiäre Verwicklung und die intergenerationale Tradierung insgesamt angeht. In der weiteren Analyse wird also auch zu untersuchen sein, wie sich die Deutungsmuster, subjektiven Erwartungen und biografischen Erfahrungen der Lehrer*innen in Verbindung mit den konkreten Vermittlungszielen des German Desk in Yad Vashem praktisch vollziehen und wie die entstehenden Irritationen bisheriger Alltagsroutinen auf Seiten der Teilnehmenden bearbeitet werden. Grundlegender verweisen die vorliegenden Befunde schließlich auf ein Forschungsprogramm zum Gehalt von Emotionen in der Auseinandersetzung und Vermittlung der Shoah.

Literatur

Assmann, Aleida (2016): Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur – Eine Intervention. 2. Auflage. München: C.H. Beck.

Bar-On, Dan/Brendler, Konrad/Hare, Paul A. (1997): „Da ist etwas kaputt gegangen an den Wurzeln …". Identitätsformation deutscher und israelischer Jugendlicher im Schatten des Holocaust. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.

Bernstein, Julia/Diddens, Florian/Friedlender, Nathalie/Theiss, Ricarda (2018): „Mach mal keine Judenaktion!". Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus. Frankfurt a.M.: University of Applied Sciences Frankfurt.

Brauer, Juliane (2019): Geschichtskultur, Emotionen und historisches Lernen. In: Besand, Anja/Overwien, Bernd/Zorn, Peter (Hrsg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn: bpb, S. 233–245.

Chernivsky, Marina (2016a): Einführung und Begriffsentwirrung. In: Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V./ Chernivsky, Marina/Scheuring, Jana (Hrsg.): Gefühlserbschaften im Umbruch. Perspektiven, Kontroversen, Gegenwartsfragen. Frankfurt a.M., S. 22–27.

Chernivsky, Marina (2016b): Zwischen Generationen: Wirkungsgeschichte des Nationalsozialismus und familienbiographische Reflexion der Enkel*innen-Generation in Form einer mehrjährigen Intervisionsgruppe. In: Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V./ Chernivsky, Marina/Scheuring, Jana (Hrsg.): Gefühlserbschaften im Umbruch. Perspektiven, Kontroversen, Gegenwartsfragen. Frankfurt a.M., S. 150–163.

Chernivsky, Marina/Lorenz, Friederike (2020): „Das ist überhaupt nicht greifbar und deswegen ist es so schwer dagegen auch was zu machen“ – Eine Studie zu Antisemitismus im Bildungswesen. Erscheint in: „Du Jude“ – Antisemitismus-Studien und ihre pädagogischen Konsequenzen, Schriftenreihe bpb: Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn.

Cohen, Erik H. (2011): Educational dark tourism at an in populo site. The Holocaust museum in Jerusalem. In: Annals of Tourism Research 38 (1), S. 193–209.

Gerson, Daniel (2013): Von der Leichtigkeit des Einfühlens in die Opfer und von der Schwierigkeit des Verstehens der Täter. Zur Problematik der fehlenden „Täterperspektive“ beim Gedenken an den Holocaust. In: Gautschi, Peter; Zülsdorf-Kersting, Meik; Ziegler, Béatrice (Hrsg.): Shoah und Schule. Zürich: Chronos, S. 137–152.

Gryglewski, Elke (2018): Historische Bildung zum Nationalsozialismus und der Shoah – Entwicklungslinien, Herausforderungen und Chancen. In: Brumlik, Micha/Chernivsky, Marina/Czollek, Max/Peaceman, Hannah/Shapira, Anna/Wohl von Haselberg, Leah (Hrsg.): Jalta – Positionen zur jüdischen Gegenwart: Gegenwartsbewältigung, H. 2/2018, S. 101–105.

Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M.: Campus.

Messerschmidt, Astrid (2018): Selbstbilder in der postnationalsozialistischen Gesellschaft. In: Brumlik, Micha/Chernivsky, Marina/Czollek, Max/Peaceman, Hannah/ Shapira, Anna/Wohl von Haselberg, Leah (Hrsg.): Jalta – Positionen zur jüdischen Gegenwart: Gegenwartsbewältigung, H. 2/2018, S. 38–46.

Nägel, Verena/Kahle, Lena (2018): Die universitäre Lehre über den Holocaust in Deutschland, Freie Universität Berlin.

B: Methodologische Überlegungen

Die Erzählung von Geschichte. Entwurf einer narrativen Diskursanalyse zur Geschichte der Erwachsenen- und Weiterbildung in der Schweiz

Ulla Klingovsky, Claudia Zimmerli-Rüetschi, Sarah-Mee Filep

Während sich im deutschsprachigen Raum mit der Genese der Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin seit den 1970er Jahren auch eine historische Erwachsenenbildungsforschung zu etablieren begann[1], existiert in der Schweiz bislang keine eigenständige erwachsenenpädagogische Historiografie, d. h. keine eigenständige fachhistorische Forschung zur Erwachsenenbildung. Obwohl sich auch hier mit Beginn des 20. Jahrhunderts eine vielschichtige und vitale Weiterbildungsszene entwickelt hat, beginnt sich die Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin erst in jüngster Zeit zu konstituieren.[2] Das gesellschaftliche Handlungsfeld Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EBWB) ist bis dato als weitgehend ‚geschichtslos' zu apostrophieren. Das hier skizzierte diskursanalytische Forschungsprojekt greift dieses Forschungsdesiderat auf, indem es durchaus vorhandene Erzählungen als Narrationen über die Geschichte der EBWB in der Schweiz ins Zentrum der Analyse stellt. Als Gegenstand der Untersuchung sind folglich weder einzelne historische Ereignisse noch eine spezifische Epoche oder ein bedeutsamer Zeitabschnitt bestimmt. Demgegenüber akzentuiert die narrative Diskursanalyse die vielstimmige diskursive Praxis des Geschichten*erzählens*.

Den Korpus bilden verstreute und bislang wenig systematisch aufeinander bezogene institutionen- und verbandsgeschichtliche Arbeiten, lokal oder regional orientierte Dokumentationen bzw. traditionelle Anlassgeschichtsschreibungen, die vorrangig eine „legitimierende Funktion" (Olbrich 1991: 72) aufweisen sowie von politischen Institutionen in Auftrag gegebene Expertenberichte. Darüber hinaus wird auf Fachbeiträge von bildungsgeschichtlich interessierten Historiker_innen und weitere wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit Berührungspunkten zur Geschichte der EBWB in der Schweiz rekurriert. Ebenfalls in die

1 Zur historischen Rekonstruktion vgl. Zeuner 2005, Stifter 2010, Gieseke/Käpplinger 2019.

2 Seit 2004 existiert eine Professur für sciences de l'éducation – Formation des adultes in Genf, seit 2009 die Professur Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der PH FHNW mit einem Masterstudiengang Erwachsenenbildung an der Universität Basel und seit 2016 die Professur für Höhere Berufsbildung und Weiterbildung an der PH Zürich.

Analyse aufgenommen sind Bundesgesetze und Botschaften des Bundesrates zum Thema der (beruflichen) Weiterbildung. All diese Erzählungen über die Geschichte der EBWB in der Schweiz verstehen wir als performativen Teil einer diskursiven Praxis, mit der die Gültigkeit dessen, was in der EBWB in der Schweiz gesprochen und getan wird, gewissermaßen als diskursive Formation hervorgebracht und legitimiert wird.

1 Problemstellung

Das Gesamtprojekt schließt an die Diskurstheorien von Michel Foucault (1973) und Ernesto Laclau und Chantal Mouffe (2006) an und betont mit Jacques Derrida (2006) die grundsätzliche Unmöglichkeit, Bedeutungen endgültig zu fixieren. Um die historische Untersuchung der Geschichts*erzählungen* der Erwachsenenbildung in der Schweiz diskursanalytisch anzulegen, gilt es zunächst, zwei spezifische Abgrenzungsbewegungen vorzunehmen, mit denen die Untersuchung methodologisch als poststrukturalistische Diskursforschung gekennzeichnet werden soll: Zum einen gerät der Diskurs in diesem theoretischen Zuschnitt nicht als homogenes und abgrenzbares empirisches Objekt in den Blick. Ziel der Untersuchung ist es weder, *den* Diskurs der EBWB in der Schweiz zu untersuchen, noch zielt die Analyse darauf, die ideologische Infrastruktur aufzudecken, die die Geschichts*erzählungen* über die EBWB in der Schweiz hervorbringt.

Die zentrale untersuchungsleitende Fragestellung dieser Forschungsarbeit ist demgegenüber diejenige nach den Operationsweisen dieser diskursiven Praxis, d. h. die Frage, über welche Regeln und Mechanismen sich die Erzählungen zur Geschichte der Erwachsenenbildung in der Schweiz organisieren. Damit wird die Operationsweise der diskursiven Praxis zum Untersuchungsgegenstand. Mit der Operationsweise gerät ein fragiler, flüchtiger, widersprüchlicher Gegenstand in den Blick, der einen analytischen Zugang zu den Diskursgegenständen (worüber gesprochen wird), Äußerungsmodalitäten (Positionen, von denen aus gesprochen werden kann) und Begriffen (mit denen gesprochen werden kann) eröffnet, die in und mit der diskursiven Praxis erzählt, konstelliert und hervorgebracht werden. Die machtanalytische Lektüre dieser Figurationen verweist auf die soziokulturellen Verteilungskämpfe ebenso wie auf Fragen nach Hegemonie und den performativen Charakter der diskursiven Praxis. Anders ausgedrückt: Es gerät in den Blick, was in der EBWB in der Schweiz historisch wa(h)r und sein soll, wer diese Geschichte so und nicht anders erzählt, wer mögliche Akteur_innen sind, welche Positionen aufscheinen und wieder verdrängt werden und worüber nicht gesprochen werden kann. Diese Vorstellungen und Grenzen einer legitimen Identität werden nach

Laclau und Mouffe in hegemonialen Prozessen stetig hergestellt (vgl. Laclau/Mouffe 2006: 112).[3]

Dieser Artikel stellt die Ergebnisse einer Vorstudie dar, mit der erste Umrisse einer narrativen Diskursanalyse zur Geschichte der EBWB in der Schweiz skizziert werden. Mithilfe der spezifischen Analysestrategie konnten bislang vier Figuren identifiziert werden, d. h. Operationen, mit deren Hilfe die Geschichte der EBWB in der Schweiz hergestellt wird. In diesem Beitrag wird anhand der Figur ‚Konsensformel berufliche Weiterbildung' die Analysestrategie exemplarisch veranschaulicht.[4]

2 Methodische Zugänge

Im Anschluss an den kulturwissenschaftlichen Diskurs um Erinnerungskulturen (Erll 2017; Assmann 2007; Eco 1999) ist davon auszugehen, dass soziale Gruppen über die vorhandenen Geschichts*erzählungen* ihre Vergangenheiten immer wieder aufs Neue hervorbringen. Sie erzeugen damit ein soziales Gedächtnis, dem mit Blick auf die Auswahl historischer Ideen, die Interpretationen von für gültig gehaltenen Paradigmen oder die Verzerrungen historischer Darstellungen innerhalb spezifischer soziokultureller Kontexte – hier dem Feld der EBWB in der Schweiz – eine gegenwartsbezogene Wirksamkeit unterstellt werden darf. Geschichte – und damit auch die Erzählungen über die Geschichte – erscheint aus kulturwissenschaftlicher Perspektive als eine kontingente Auswahl historischer Ideen und mitnichten als historische Realität (vgl. Erll 2017: 120f.). Erinnerungskulturen erzeugen ein kulturelles Gedächtnis mit kontingenten Verknüpfungen.

Zur Untersuchung der diskursiven Praxis ‚Erzählungen über die Geschichte der EBWB in der Schweiz' wurden vor diesem Hintergrund in einem ersten Schritt und in Anlehnung an Adele Clarke sogenannte Situationsmaps erstellt (vgl. Clarke 2012:123ff). Mit dieser Mappingstrategie können die Ökologie der Situation visualisiert und die verschiedenen Elemente einer sozialen Ökologie deskriptiv dargelegt werden.

---

3 Unter hegemonialen Prozessen verstehen Laclau und Mouffe Entscheidungen in einem prinzipiell unentscheidbaren Terrain. Es handelt sich um Versuche, das permanente Gleiten von Bedeutungen provisorisch zu fixieren. Der Repräsentationsanspruch der Geschichtserzählungen verkörpert eine Ganzheit, die gleichwohl niemals zu erreichen ist, da Identitätsbehauptungen nur über Differenzen artikuliert werden können (vgl. Mouffe 1999: 32).

4 Weitere Figuren, die bislang in dieser Vorstudie identifiziert wurden, sind ‚Professionalisierung ohne akademisches Wissen', ‚Marktorientierte Trägerstrukturen' und ‚Player, Institutionen und verschwundene Positionen'.

In einem zweiten Schritt wird die Operationsweise der diskursiven Praktiken auf die Ökonomie der Machtverhältnisse bezogen und mit dem Instrument der Erzähl- und Narrationsanalyse einer Feinanalyse unterzogen. Das Aktantenschema nach Algirdas Greimas (1971) erlaubt es, die Narration als diskursiven Akt aufzuspannen. Eine Erzählung, so die zentrale These der Aktantentheorie, zeichnet sich durch eine spezifische Achsenkonstellation aus, die einer Rollenstruktur entspricht. Dabei symbolisiert jede Narration auf der ersten Achse eine_n Handlungsträger_in, nämlich das narrative Subjekt, das auch eine Gruppe von Personen oder eine Idee sein kann. Dieses Subjekt ist auf ein narratives Objekt hin ausgerichtet, das sich als Wunsch oder als Begehren artikuliert und im Verlauf der Narration realisiert werden soll. Auf einer zweiten narrativen Achse unterstützen Adjuvant_innen die Erreichung des Handlungsziels und stehen Opponent_innen gegenüber. Auf einer dritten Achse bilden Narrationen eine Legitimationsebene aus, in der die Geschichte von Adressat_innen zu Adressant_innen kommuniziert wird (vgl. Greimas 1971). Die Adressat_innen sind darin aufgefordert, die Geschichte als die Eigene zu begreifen und weiterzuerzählen. Eine entscheidende diskursive Figur ist hier nicht selten die permanente Wir-Deixis, die die Identität der drei Aktant_innen Subjekt, Adressat_innen und Adressant_innen in ein und demselben Akteur, dem „Wir“, beschwört (vgl. Langer/Wrana 2005).

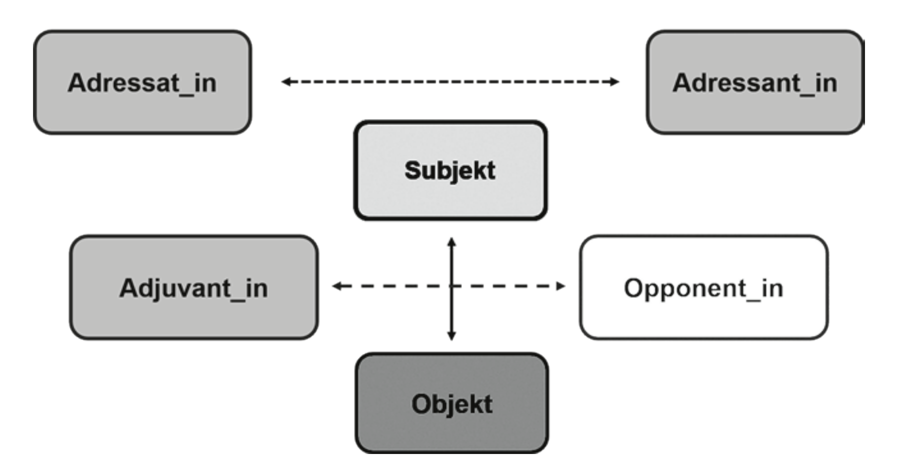


Abb.: Aktantenschema nach Greimas (1971) (eigene Darstellung)

In einem dritten Analyseschritt werden an die herausdestillierte Operationsweise der diskursiven Praktiken sensibilisierende Konzepte herangetragen. Damit eröffnet sich die Möglichkeit, deren Verstrickungen als komplexe Strukturen von Zusammenhängen zu betrachten und die Selbstverständlichkeit der Erzählweise der Geschichte der EBWB in der Schweiz zu problematisieren.

3 Weiterbildung als Konsensformel

Anhand von drei historischen Schlüsselstellen (1918, 1970er Jahre und 1990er Jahre) in Relation zu gegenwärtigen Bezeichnungen im Feld der EBWB lässt sich zeigen, wie der Signifikant ‚Erwachsenen-/Weiterbildung' im Laufe des 20. Jahrhunderts in der Schweiz als Regierungsinstrument entdeckt und damit als gouvernementalistische Steuerungspraktik freigelegt und entwickelt wurde. Regierungshandeln wird hier im Sinne Foucaults als komplexes Netz von Handlungsweisen verschiedener staatlicher und nicht-staatlicher Akteur_innen bezeichnet, die einen bestimmten gesellschaftlichen Handlungsbereich zu etablieren oder zu besetzen suchen.

Historische Schlüsselstelle I: Die Zeit nach 1918

Als sich um 1918 die Lebensbedingungen der Schweizer Bevölkerung während des ersten Weltkriegs zunehmend verschlechterten und Inflation, Arbeitslosigkeit, eine Ernährungskrise sowie die Spanische Grippe zu immensen sozialen Konfrontationen führten, entluden sich die Spannungen im November 1918 in einem dreitägigen Landesstreik, an dem sich rund 250.000 Arbeiter_innen und Gewerkschafter_innen beteiligten.

In den Geschichts*erzählungen* artikuliert sich eine für die Schweizer Geschichte zentrale gesellschaftspolitische Auseinandersetzung, in deren Folge sich eine extreme sozialpolitische Polarisierung zwischen liberal-bürgerlichen und links-gewerkschaftlichen Kräften plausibilisiert. Der Begriff Erwachsenenbildung wird in diesem Spannungsfeld als Technologie der Regulation der Bevölkerung und der Transformation von Subjektivitäten formatiert: Akteur_innen aus beiden Richtungen entdecken die Volks- respektive Arbeiterbildung als einen Bereich, den es sich anzueignen, zu regulieren und zu besetzen lohnt, und als probates Mittel, um Können und Haltungen erwachsener Individuen, respektive das Kräftepotential einer ganzen Bevölkerung für sich nutzbar zu machen.

Als diskursive Formation lassen sich zwar sehr unterschiedliche Gegenstände identifizieren, die in den Geschichts*erzählungen* eine bestimmte Position einnehmen, aber trotz aller Verschiedenheit verweist die in den diskursiven Praktiken erkennbare Gebrauchsweise von Erwachsenenbildung auf eine übergeordnete Gemeinsamkeit: Als Adjuvantin der bürgerlichen Seite wird die Gründung von Volkshochschulen mit dem Ziel eingesetzt, die Spannungen über „höhere Charakterbildung" (Wiederkehr/Knüsel/Reichenau 2019: 7) dadurch zu befrieden, „die Arbeiterinnen und Arbeiter näher an die universitäre Ausbildung heranzubringen" (ebd.). Die von Gewerkschaften und linksgerichteten Parteien gegründete Schweizerische Arbeiterbildungszentrale sollte ebenfalls einen Mentalitätswandel unterstützen, allerdings stärker mit Blick auf das Emanzipationsbestreben benachteiligter Gesellschaftsschichten (vgl. Gschwend 1987: 26f).

Mit ihren durchaus disparaten Bildungsanstrengungen zielen beide Äusserungsmodalitäten darauf, einen Bereich des Bildungssystems so umzuformen, dass er für den Erhalt eines stabilen Arbeits- und Lebensraums Schweiz funktional werden kann. Aus einer analytischen Perspektive stellen die diskursiven Praktiken der Thematisierung von Erwachsenenbildung eine strategische Wahl dar. Hier wird Wissen über die Menschen und ihre Mentalitäten produziert, über den Gesellschaftskörper als Entität und die Kräfte des Menschen als Potentialität. Vor dem Hintergrund der Problematisierung sozialer Spaltungen wird die Erwachsenenbildung als Lösungsformel intelligibel, die scheinbar notwendige Arbeit an einem Mentalitätswandel begreifbar und verstehbar gemacht. Diese Figuration – Versöhnung, Befriedung – erlaubt es nun, die Geschichte ihrer Transformation zu einer ‚Konsensformel berufliche Weiterbildung' nachzuzeichnen, die die aktuellen Diskurse der Weiterbildung in der Schweiz bestimmt.

Historische Schlüsselstelle II: Die Wirtschaftskrise der 1970er Jahre

Auch in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts bleibt die Erwachsenenbildung ein „Feld des Eingreifens" (Wrana 2002: 6). Der Zugriff erfährt im Vergleich zu der Zeit nach 1918 jedoch eine diskursive Verschiebung. Zentraler Einsatzpunkt der Erzählungen ist erneut eine Krise. Mit der Rezession von 1974/75 – so die Narration – ende eine fast dreißigjährige Phase des Wirtschaftswachstums. In der Folge werden massive Einkommenseinbußen, zunehmend unsichere Arbeitsverhältnisse und damit verbunden soziale Ungleichheiten problematisiert.

In der Narration der 1970er Jahre erscheint der technologische Wandel als Problem und es gruppieren sich Diskursgegenstände, die den immensen Gefährdungen für den nationalen Wohlfahrtsstaat entgegenwirken sollen. Kristallisationspunkt und Objekt der Begierde ist die erfolgreiche Bewältigung der sozialen Transformationsprozesse von einer Industrie- zu einer Dienstleistungsgesellschaft, die eine Erhöhung des vorrangig beruflich orientierten Qualifikationsniveaus der Bevölkerung erfordere und sich den neuen technologischen Anforderungen anzupassen habe. Die berufliche Weiterbildung wird als eine dynamische Kraft konstituiert, die unter Ausschöpfung aller Potenziale und mit Hilfe staatlicher und nicht-staatlicher Akteur_innen die Produktivität einer modernen Dienstleistungsgesellschaft gewährleisten könne.

Die Erzählstruktur weist den Bund als Adjuvanten einer technologisch hoch entwickelten Gesellschaft aus und justiert seine Rolle in diesem Transformationsprozess der Produktionsverhältnisse: Die öffentliche Hand wird aufgefordert, die Chance einer prosperierenden Ökonomie auf eine solide Gesetzesgrundlage zu stellen. Die Institutionalisierung dieser diskursiven Strategie erfolgt über das von der Bundesversammlung verabschiedete Bundesgesetz vom 19. April 1978 über die Berufsbildung (BBG). Im Kontext einer projektförmigen Steuerungslogik

entstehen neue Anbieter_innen, die sich entlang spezifischer Programme und Projekte um diese Bundesmittel bemühen.

Kennzeichen der neuen Anbieterstruktur ist der Umstand, dass nicht an beruflichen Qualifikationsprogrammen orientierte Positionen, aber auch die noch immer aktiven linken respektive gewerkschaftlichen Kreise im diskursiven Feld kaum mehr wahrnehmbar bzw. marginalisiert scheinen (vgl. Hablützel 1987: 140). Nach dem gescheiterten Referendum zu o. g. Berufsbildungsgesetz hätten diese – so die Erzählungen – ihre Mobilisierungskraft gegen die ökonomisch begründeten Notwendigkeiten selbst bei ihrer Basis verloren.

In der diskursiven Praxis der Erzählstrukturen ist im Vergleich zur Zeit nach 1918 eine Verschiebung auf der Ebene der Aktant_innen erkennbar. Die ökonomischen Notwendigkeiten und mithin die Wirtschaftskraft des Landes adressierten ihre Anliegen relativ direkt und unverhohlen an die politischen Akteur_innen im Bund. Die Narration zielt auf den Erhalt beziehungsweise auf die Steigerung wirtschaftlicher Prosperität. Eine staatlich reglementierte berufliche Weiterbildung avanciert zur Konsensformel für die Zielerreichung.

Historische Schlüsselstelle III: Die Weiterbildungsoffensive in den 1990er Jahren

Die Operationsweise der Narration der EBWB erfährt Ende der 1980er Jahre und dann vor allem in den 1990er Jahren einerseits eine Potenzierung, anderseits eine Verengung. Die bildungsökonomische Orientierung der späten 1970er Jahre wird in den 1990er Jahren hegemonial. Als Problemlage wird in den 1990er Jahren der Fachkräftemangel beschrieben, in Folge dessen der Bund die sogenannte Weiterbildungsoffensive lanciert. Der Bundesrat betont ausdrücklich, dass vorrangig eine wirtschaftspolitische Betrachtungsweise im Vordergrund stehe: Es seien Maßnahmen notwendig, „die einerseits der Wirtschaft die nötigen Fachkräfte zuführen und anderseits die erwerbstätige Bevölkerung des Landes befähigen, den Anforderungen der heutigen und künftigen Berufswelt zu entsprechen" (Botschaft des Bundesrates 1989: 1277).

Um als moderner Staat das Ziel des Erhalts des stabilen Arbeits- und Lebensraums Schweiz zu erreichen, wird die berufliche Weiterbildung als Steuerungstechnologie aufgerufen. Erkennbar wird ein neues Narrativ: Nun bedürfe es „gezielter Weiterbildungsanstrengungen von Erwerbstätigen und Arbeitsfähigen aller Altersklassen während der ganzen Dauer ihrer Berufstätigkeit" (ebd.). Unter dem Titel ‚Weiterbildungsoffensive' wird ein Maßnahmenpaket geschnürt, dem gouvernementales Steuerungspotential zugesprochen werden kann. Im Zuge dieser Weiterbildungsoffensive in den 1990er Jahren wurden alle Staatsbürger_innen aufgerufen, sich durch die Beteiligung am Lebenslangen Lernen in Eigenverantwortung und mit eigenen finanziellen Mitteln für eine prosperierende Schweiz zu engagieren. War in den 1970er Jahren die ökonomische Perspektive relevant für die politische Gesetzgebung, wird die indi-

viduelle Weiterbildung in dieser Phase selbst zum Politikum. Indem die Erzählungen die berufliche Weiterbildung als wertvollen Rohstoff eines ansonsten rohstoffarmen Landes beschreiben und der Mensch zugleich als Humanressource vorgestellt wird, wird das Subjekt zum Einsatzort einer ökonomischen Form. Hierdurch ist der historische Prozess einer Ökonomisierung in der bürgerlichen Gesellschaft gekennzeichnet (vgl. Wrana 2007: 2). Das virulente Narrativ ermahnt die einzelnen Gesellschaftsmitglieder, sich als Garant_innen für die ökonomische Prosperität des Landes zu verstehen und sich mit ihrer permanenten Weiterbildung in den Dienst der Allgemeinheit zu stellen. „Das Individuum soll sich Zeit seines Lebens weiterbilden – es soll lebenslang lernen – dann – so das Versprechen – gibt es keinen Widerspruch zwischen den ‚wirtschaftlich-technischen Erfordernissen' und den individuellen Interessen" (ebd.: 6).

Verschärft wird die individuelle Weiterbildung als Politikum durch die mit ihr einhergehende Privatisierung der Weiterbildungsbemühungen auf einem als Markt konzipierten Handlungsfeld der EBWB. Die Erzählstruktur der Geschichten weist mittlerweile den Markt als Adjuvanten der lebenslangen Lernanstrengungen aus. Die Entwicklung eines Weiterbildungsmarkts in der Schweiz wurde bereits früh über eine Subventionspolitik forciert. Aber auch weitere Anspruchsgruppen und Interessenverbände lancieren die neoliberale Idee, dass Konkurrenz und Wettbewerb nur auf einem „freien" Markt die geforderten Effekte erzielen. 2009 fordert der SVEB[5] im Rahmen eines langjährigen Aushandlungsprozesses für das Weiterbildungsgesetz die Organisationsform des Wettbewerbs für das Feld der Weiterbildung in der Schweiz explizit ein (vgl. Reichenau 2009: 9ff). Der Bundesrat hält 2013 denn auch ausdrücklich fest, dass der Staat sich im Weiterbildungsbereich subsidiär zu verhalten habe. Weiterbildung stehe nicht nur „primär in der Verantwortung des Einzelnen" (Botschaft des Bundesrates 2013: 3731), sondern der Artikel 9 des Bundesgesetzes über die Weiterbildung vom 20. Juni 2014 (WeBiG) fordert ausdrücklich, dass die staatliche Durchführung, Förderung oder Unterstützung von Weiterbildung den Wettbewerb nicht beeinträchtigen darf. Damit wird die Organisationsform des neoliberalen Wettbewerbs für das Feld der EBWB in der Schweiz hegemonial und die Forderung nach einer staatlichen Unterstützung der Selbstregulierung des Feldes artikuliert.

5 Schweizerischer Verband für Weiterbildung

4 Fazit

Die Darlegung der Analyse der narrativen Figur ‚Weiterbildung als Konsensformel' soll veranschaulichen, auf welche Weise die EBWB in den Erzählungen zu ihrer Geschichte – ausgehend von entsprechenden Problematisierungen – in das Spiel der Narrationen eingebunden wird. Die EBWB wird über die Analyse der diskursiven Praxis der Geschichten*erzählungen* als ein Feld darstellbar, von dem aus man zu bestimmten Zeiten auf das Können der Individuen und damit auf das Profil des Könnens einer ganzen Bevölkerung Einfluss zu gewinnen suchte (vgl. Wrana 2002: 2). Über die Analyse des begrenzten Bereichs der Geschichts*erzählungen* in der Schweiz werden darüber hinaus die Vorstellung und Grenzen einer ‚legitimen' Identität von EBWB erkennbar, die über die spezifische Operationsweise der diskursiven Praktiken hervorgebracht werden. Dabei handelt es sich um die performativ hergestellte Inszenierung einer wahren, natürlichen und alternativlosen Identität (vgl. Butler 2001: 136). Die diskursiven Figurationen der Geschichts*erzählungen* in der Schweiz scheinen dabei auf den ersten Blick im deutschsprachigen Raum nicht unbedingt als Sonderfall, sondern als für die Historisierung erwachsenenpädagogischer Diskurse nicht untypische Operationsweisen. Auffällig scheint, dass in den Erzählungen zunehmend keine Alternativen zu qualifikationsorientierter Weiterbildung (mehr) zu existieren scheinen und sich damit die berufliche Weiterbildung als konsensfähige Lösung zur Bewältigung der Zukunftsherausforderungen des Landes entwickelt und schliesslich 2014[6] mit dem WeBiG gesetzlich verankert wird. Auf dieser Grundlage zielt das langfristig angelegte Forschungsvorhaben perspektivisch und über die Analyse weiterer narrativer Figuren darauf, die Vielschichtigkeit, den Spannungsreichtum und die heterogenen Entwicklungstendenzen für eine Betrachtungsweise der Entwicklung der EBWB in der Schweiz (wieder) zurückzugewinnen.

6 Das WeBiG wird am 20. Juni 2014 vom Parlament verabschiedet und tritt am 1. Januar 2017 in Kraft.

Literaturverzeichnis

Assmann, Aleida (2007): Geschichte im Gedächtnis. Von der individuellen Erfahrung zur öffentlichen Inszenierung. München: C.H. Beck.

Botschaft des Bundesrates (1989): Botschaft über Sondermassnahmen zugunsten der beruflichen und universitären Weiterbildung sowie zur Förderung neuer Technologien im Fertigungsbereich (CIM). https://www.amtsdruckschriften.bar.admin.ch/viewOrigDoc.do?id=10051141 [Zugriff: 30.12.2019].

Botschaft des Bundesrates (2013): Botschaft zum Bundesgesetz über die Weiterbildung. https://www.admin.ch/opc/de/federal-gazette/2013/3729.pdf [Zugriff: 31.12.2019].

Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Clarke, Adele E. (2012): Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Interdisziplinäre Diskursforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Derrida, Jacques (2006): Die Schrift und die Differenz. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Eco, Umberto (1999): Die Grenzen der Interpretation. München/Wien: dtv Verlagsgesellschaft.

Erll, Astrid (2017): Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung. Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler.

Foucault, Michel (1973): Archäologie des Wissens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Gieseke, Wiltrud/Käpplinger, Bernd (2019): Geschichtsschreibung der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung – Ein Überblick mit Reflexionen für den wissenschaftlichen Nachwuchs. In: Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung 1, 1, S. 97–113.

Greimas, Algirdas (1971): Strukturale Semantik. Braunschweig: Viehweg.

Gschwend, Rolf (1987). Die Schweizerische Arbeiterbildungszentrale: Gründung, Entwicklung, Organisation, Einflüsse. In: Gschwend, Rolf et al. (Hrsg.): Zusammen lernen, gemeinsam erkennen, solidarisch handeln. 75 Jahre Schweizerische Arbeiterbildungszentrale. Bern: SABZ, S. 10–52.

Hablützel, Peter (1987): Die Krise der Arbeiterbildung in der Konsumgesellschaft. In: Gschwend, Rolf et. al (Hrsg.): Zusammen lernen, gemeinsam erkennen, solidarisch handeln. 75 Jahre Schweizerische Arbeiterbildungszentrale. Bern: SABZ, S. 125–143.

Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (2006): Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. Wien: Passagen Verlag.

Langer, Antje/Wrana, Daniel (2005): Diskursverstrickungen und diskursive Kämpfe – Nationalsozialismus und Erwachsenenbildung. Methodologische Fragen zur Analyse diskursiver Praktiken. https://www.academia.edu/29751873/Diskursverstrickung_und_diskursive_Kämpfe_Nationalsozialismus_und_Erwachsenenbildung._Methodologische_Fragen_zur_Analyse_diskursiver_Praktiken [Zugriff: 31.01.2020].

Mouffe, Chantal (Hrsg.) (1999): Dekonstruktion und Pragmatismus. Demokratie, Wahrheit und Vernunft. Wien: Passagen Verlag.

Olbrich, Josef (1991): Anmerkung zur Bedeutung der historischen Forschung in der Erwachsenenbildung. In: Mader, Wilhelm et al. (Hrsg.): Zehn Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 70–75.

Reichenau, Christoph (2009): Wie ein Weiterbildungsgesetz des Bundes aussehen könnte. Expertenentwurf präsentiert vom Schweizerischen Verband für Weiterbildung SVEB. https://biblio.parlament.ch/e-docs/348198.pdf [Zugriff: 31.01.2020].

Stifter, Christian H. (2010): Erwachsenenbildung und Historiografie: Anmerkungen zu einem ungeklärten Verhältnis. Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 33, 4, S. 38–51.

Wiederkehr, Ruth/Knüsel, Pius/Reichenau, Christoph (2019): 75 Jahre Verband der Schweizerischen Volkshochschulen VSV. Bern: Länggass Druck.

Wrana, Daniel (2002): Lernen lebenslänglich … Die Karriere des lebenslangen Lernens. Eine gouvernementalitätstheoretische Studie zum Weiterbildungssystem. http://www.copyriot.com/gouvernementalitaet/pdf/wrana.pdf [Zugriff: 22.1.2020].

Wrana, Daniel (2007): Ökonomisierung und/oder Pädagogisierung der Weiterbildung. http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/wrana.pdf [Zugriff: 31.12.2019].

Zeuner, Christine (2005): Historische Orientierung der Erwachsenenbildungsforschung, In: Zeitschrift für Pädagogik 51, 4, S. 465–479.

Zwischen Vielseitigkeit und Beliebigkeit? Historiografische Reflexionen zum Stellenwert von Dokumenten und ihrer Analyse in der historischen Erwachsenenbildungsforschung

Nicole Hoffmann

1 Hinführung

„Alle philologische und historische Untersuchung geht aus von den sogenannten Quellen. Wir werden diesen Begriff am besten so definieren: Quellen sind diejenigen Thatsachen aus dem Ganzen der historischen Entwickelung, welche unserer Beobachtung unmittelbar zugänglich sind", heißt es 1891 in der geschichtswissenschaftlich einflussreichen „Methodenlehre" von Hermann Paul (1891: 155). Damit sei nur eine Stimme aus der weit zurückreichenden Debatte der Historiografie um ihr disziplinär-methodisches Selbstverständnis angeführt (vgl. Metzger 2011). Auch in der historischen Erwachsenenbildungsforschung (EBf) gilt das vielzitierte Diktum: „Ohne Quellen keine Geschichte" (Ganglbauer/Stifter 2016: im Titel). Dokumente stellen, ganz selbstverständlich, ein zentrales Medium der Forschung dar. Doch wie sieht dies konkret aus? Gibt es fachspezifische Besonderheiten oder methodische Schwerpunkte? So widmet sich der vorliegende Beitrag einer Exploration des Stellenwerts von ‚Dokumenten' und ihrer ‚Analyse' in der jüngeren deutschsprachigen Geschichtsschreibung der Erwachsenen- und Weiterbildung – im Sinne einer Reflexion anhand von Bezügen aus der Geschichtswissenschaft.

2 Vorgehensweise

Die folgenden Überlegungen zum Status von ‚Dokumentenanalysen' in der historischen EBf sind primär sondierend angelegt. Der Fokus der Sondierung liegt dabei auf der Verwendung von ‚Dokumenten' als bereits vorfindlichen ‚Quellen' (wie Programme, Briefe etc.)[1] – in einem weiten, formalen Begriff verstanden

1 Darüber hinaus gibt es in der historischen Forschung freilich auch Materialien, die dem nicht entsprechen, etwa Gruppendiskussionen mit Zeitzeugen oder biografische Interviews.

als „unabhängig von der jeweils eigenen Forschung bereits vorfindliche Objektivationen menschlicher Praxis […], deren wissenschaftliche Stellung auf ihrer regelgeleiteten Erfassbarkeit wie Bearbeitbarkeit als Bedeutungsträger beruht" (Hoffmann 2018: 118).

Abgesteckt wurde dazu ein Feld der jüngeren historischen EBf im deutschsprachigen Raum im Spiegel von Publikationen, wie sie v. a. seit Ende der 1960er mit der Etablierung des Fachs erschienen sind. Zwar ohne Anspruch auf Vollständigkeit, doch um hierin möglichst der Breite gerecht zu werden, wurde das Analysematerial aus den folgenden Gruppen ausgewählt[2]:

a) Überblicksdarstellungen zur Geschichte der Erwachsenenbildung *unterschiedlichen Zuschnitts* (14 Handbücher, Handwörterbücher und Monografien, etwa Pöggeler 1975, Nuissl/Tietgens 1995, Wolgast 1996, Filla/Gruber/Jug 1998, Friedenthal-Haase 2001, Olbrich 2001, Seitter 2007, Tietgens 2011),
b) *Detailstudien mit historischer Ausrichtung* (81 Monografien und Artikel, etwa Laack 1984, Ciupke/Jelich 1996, Reimers 2003, Gieseke/Opelt 2003, Lersch 2010, Tippelt/Reich-Claassen 2010, Jung 2019),
c) *Texte zur historiografischen Reflexion der EBf* (13 Beiträge, etwa Born 1991, Tietgens 1993, Seitter 1993, Kaiser 1993, Stifter 2010, Zeuner 2018) sowie flankierend
d) *Quellensammlungen und Bibliografien* (8 Werke, etwa Feidel-Merz 1968, Tietgens 1969, Fiebig/Heuer 2004).

Gesichtet wurde dieses Material anhand der folgenden Aspekte:

1. Welche Arten von Dokumenten werden im o. g. Feld als Quellen genutzt?
2. Lässt sich für die Analyse von Dokumenten ein Einsatzort in bestimmten Formen der Geschichtsschreibung ausmachen?
3. Für welche historiografischen Funktionen werden Dokumente eingesetzt?
4. Wie werden sie methodisch eingebunden bzw. analysiert?

Im Sinne einer Reflexion der erwachsenenpädagogischen Historiographie wurden schließlich – obwohl naheliegend, oftmals aber wenig berücksichtigt (vgl. Glaser 2010) – jeweils verschiedene Perspektiven aus der Geschichtswissenschaft als kontrastierende Horizonte herangezogen.

2 Eine Auflistung aller Titel würde den Rahmen sprengen, daher wird im Folgenden jeweils nur mit exemplarischen Belegen gearbeitet. Bei der Zusammenstellung des Korpus' wurden die Kriterien Titel, Thema, Verschlagwortung, Medium/Reihe sowie – zwingend – Forschungsausrichtung anhand von Dokumenten im o. g. Sinne zugrunde gelegt.

3 Befunde

3.1 Zu den Dokumentarten

Am Anfang stand die Frage, welche Arten oder Formen von Dokumenten in der o. g. Literatur als Quellen geschichtlicher Forschung genutzt werden. Zumal sich auch die Methodenliteratur zur Charakterisierung von Dokumenten häufig der Aufzählung bedient (vgl. etwa Wolff 2009), sei der erste Befund hier analog präsentiert. In den ausgewählten Texten zur historischen EBf werden vorfindliche Dokumente in fast 150 Spielarten thematisiert:

Akte, Ankündigung, Anzeige, Arbeitsplan, Architektur, Artikel, Arrangement, Audio, Aufsatz, Aufzeichnung, Ausspracheforum, Ausstellungskatalog, Ausweis, Auszeichnung, Autobiografie, Bau, Bericht, Bibliografie, Bild, Biografie, Blog, Brief, Broschüre, Buch, Comic, Curriculum, Denkmal, Dia, Dissertation, Dokumentation, Drehbuch, Einführung, Empfehlung, Entwurf, Erfahrungsbericht, Evaluation, Fallakte, Fernsehsendung, Festschrift, Film, Finanzplan, Findbuch, Flugblatt, Flyer, Fortbildungsdokument, Foto, Gedenkstein, Gedenktafel, Gesangbuch, Geschäftsbericht, Gesetz, Graue Literatur, Grundriss, Gutachten, Handbuch, Handzettel, Hauszeitschrift, Hörspiel, Homepage, Illustration, Internet, Inventar, Jahrbuch, Jahresbericht, Kassenbuch, Karikatur, Kommunikationsorgan, Konzept, Korrespondenz, Kunstwerk, Kursmaterial, Lebenslauf, Leitbild, Lehrbuch, Lehrmedium, Lehrplan, Lernmedium, Lexikon, Lied, Liste, Magazin, Manuskript, Memorandum, Mitgliederverzeichnis, Mitteilungsblatt, Mitschrift, Modulhandbuch, Möbel, *Monitoring-Daten, Nachlass, Nachruf, Newsletter, Notiz, Objekt, Orden, Personalakte, Plakat, Plan, Positionspapier, Posting, Postkarte, Pressemitteilung, Programm, Qualitätsbericht, Qualitätshandbuch, Radiobeitrag, Ratgeber, Raum, Rede, Reisebericht, Sammlung, Satzung, Schild, Sitzungsprotokoll, Skizze, Spielfilm, Statistik, Studie, Tagebuch, Tagungsdokumentation, Tagungsprogramm, Teilnehmerkarte, Text, Tonbandaufnahme, Untergrundpublikation, Unterrichtsprotokoll, Urkunde, Verordnung, Verwaltungsunterlagen, Vertrag, Verzeichnis, Video, virtuelle Umgebung, Volksbuch, Vorlesungsverzeichnis, Vortrag, Wanderstock, Werbung, Werk, Zeichnung, Zeitschrift, Zeitung, Zertifikat.*

Vorzufinden sind Text-, Bild- und Ton-Dokumente, ebenso Objekte oder Cross-Mediales. Es gibt Print- und Online-Medien sowie mit Tonband oder Dia auch andere Technikvarianten. Wir treffen auf Abstrakteres und Konkreteres. Freilich haben nicht alle Formen denselben Stellenwert oder die gleiche Reichweite. Nur teilweise werden sie explizit ‚Quellen' in einem geschichtswissenschaftlichen Sinn genannt. Die wissenschaftliche Nutzung von Dokumenten unterliegt bestimmten Bedingungen und Strukturen, auch Konjunkturen. Um diese ggf. zu sehen, ist diese erste alphabethische Ordnung zwar wenig hilfreich, doch verdeutlicht sie eindrücklich die Formenvielfalt. Im Unterschied zur Geschichtswissenschaft ist zu konstatieren, dass es in der historischen EBf kaum

übergreifende Versuche gibt, die Materialfülle formal zu systematisieren, wie dies im Rahmen der sog. „Historischen Hilfswissenschaften“ ausdrücklich im Rahmen der „Quellenkunde“ geschieht (vgl. etwa Rohr 2015).

3.2 Zu den Einsatzorten

Angesichts der Fülle wurde in einem zweiten Zugang danach gefragt, ob in der historischen EBf ein Zusammenhang zwischen der Art der Geschichtsschreibung und dem Einsatz von Dokumenten auszumachen ist. Zwar legen bestimmte Erkenntnisinteressen die Nutzung spezifischer Quellen nahe (vgl. etwa Nittel/Seitter 2005), doch *generell* konnte der Verwendung von Dokumenten kein dominanter Ort zugeschrieben werden. In allen angetroffenen historiografischen Ausrichtungen wird (u. a.) von Dokumenten Gebrauch gemacht. So etwa in den folgenden Konzeptionen, wenn auch auf je unterschiedliche Weise:

a) *Epochengeschichte* (z. B. Pöggeler 1975, Wolgast 1996);
b) *Ideengeschichte* (z. B. Tietgens 1993, 1994);
c) *Institutionengeschichte* (z. B. Laack 1984, Reimers 2003, Gieseke/Opelt 2003 oder Schrader/Rossmann 2019);
d) *Bereichsgeschichte* (z. B. im Sinn von Trägerbereichen bei Nuissl/Tietgens 1995);
e) *Landesgeschichte* (z. B. Siebert 1970, Filla/Gruber/Jug 1998, komparativ bei Seitter 1993);
f) *Personengeschichte* (kompilierend z. B. Wolgast/Knoll 1986);
g) *Problemgeschichte* (z. B. Friedenthal-Haase 2001);
h) *Sozialgeschichte* (trotz Epochen-Struktur z. B. bei Olbrich 2001);
i) *Realgeschichte* (z. B. Emmerich 1974/75);
j) *Disziplingeschichte* (z. B. Born 1991, Rosenberg 2015);
k) *Begriffsgeschichte* (z. B. Seitter 2007, Lerch 2010);
l) *Wissenschaftsgeschichte* (z. B. Tippelt/Reich-Claassen 2010).

Im zeitlichen Längsschnitt blicken wir auf ein sich ausdifferenzierendes Spektrum – mit deutlichen Parallelen zur Entwicklung in der Geschichtswissenschaft selbst (vgl. etwa Jordan 2018). Dabei ist die sich wandelnde Akzentuierung der historischen Ausrichtung mit einem Ausbau der Nutzung von immer weiteren Dokumentenarten verbunden. Zuweilen gibt es in unterschiedlichen Kontexten gleichermaßen anzutreffende Quellen; Dokumente werden demnach auch immer wieder neu ‚gelesen‘.

3.3 Zu möglichen Funktionen

Dieser Befund führte zu der Frage, ob in der historischen EBf u. U. eine Spezifik im Hinblick auf die Funktionen des Dokumenteneinsatzes vorzufinden ist. Als Heuristik möglicher historiografischer Aufgaben wurde eine Zusammenstellung des Historikers Jürgen Kocka (1990) gewählt. Er unterscheidet sieben Aspekte zu der Frage, wozu sich eine anwendungsorientierte Wissenschaft mit Geschichte beschäftigt – und, um es vorwegzunehmen, auch hier lässt sich für Dokumentenanalysen allgemein keine spezifische Akzentuierung in der historischen EBf ausmachen. Alle von Kocka angesetzten Funktionen der Geschichtsschreibung werden in den gesichteten Texten auch anhand von (diversen) Dokumenten aufgerufen, was anhand exemplarischer (aufgrund des begrenzten Platzes leider stark dekontextualisierter) Referenzen verdeutlicht werden soll:

1. *Analyse von Gegenwartsphänomenen* (vgl. Kocka 1990: 435): „Die Gedächtnisfunktion von Geschichte und die Vergleichsfunktion der Komparatistik relativieren beide die historisch gewordene und national je unterschiedliche Verfaßtheit pädagogischer Praxis" (Seitter 1993: 53).
2. *Verständnis des Geschehenen* (vgl. Kocka 1990: 435f.): „Es kann also nicht um das Herausstellen des Eigenwerts geschichtlicher Entwicklungen gehen, sondern um ihren Beitrag für das Verständnis des Gewordenseins" (Tietgens 2011: 25).
3. *Legitimation, Aufklärung, Kritik* (vgl. Kocka 1990: 436ff.): „Die geschichtliche Orientierung zeigt, dass Erwachsenenbildung seit ihrer Entstehung einen genuinen Beitrag zur Entwicklung der modernen Gesellschaft geleistet hat" (Olbrich 2001: 14f.). Doch können „die Ausdehnung und die Ausdifferenzierung der Weiterbildung nicht ausschließlich unter dem Gesichtspunkt des sozialen Fortschritts thematisiert werden" (Tippelt 2018: 90).
4. *‚Verflüssigung' von Argumentationen angesichts vermeintlicher Sachzwang-Logiken* (vgl. Kocka 1990: 438): „Gerade hier liegt eine Chance, verengte Perspektiven, aktuelle Problemstellungen sowie intellektuelle Engpässe vor dem Hintergrund der historischen Erfahrungen und Entwicklungen zu diskutieren" (Stifter 2010: 46).
5. *Orientierungsangebot und Wissensreservoir* (vgl. Kocka 1990: 439f.): Es geht um „Aufmerksamkeit" für das, was „für wissens-, bedenkens- und erinnernswert befunden wird" (Friedenthal-Haase 2001: 5) oder um eine „Aufforderung zur Erinnerung. Vergessene Themen und verkannte Ansätze aus der Geschichte der Erwachsenenbildung" (Wirth 1986: im Titel).
6. *Verweis auf Komplexität und Mehrdeutigkeit gegen Simplifizierung* (vgl. Kocka 1990: 440f.): „Komplexe Zusammenhänge sichtbar machen, erhalten und vermitteln ist das Anliegen des vorliegenden Bands" (Schmidt-Lauff 2014: 8).
7. *Nicht zweckorientierte Freizeitgestaltung* (vgl. Kocka 1990: 435): Hier wäre etwa an Geschichtswerkstätten als Formate der Allgemeinbildung zu denken (vgl. Paul/Schossig 1986).

3.4 Zur methodischen Einbindung

Betrachten wir schließlich das Methodeninventar, das zu Analyse bzw. Interpretation von Dokumenten genutzt wird, so fällt das Bild wiederum vielschichtig aus. Zuweilen liegen explizit-methodisch nur recht niedrigschwellige bzw. eher in das Erkenntnisinteresse eingebundene Begründungsleistungen zum Umgang mit den jeweiligen Dokumenten vor (vgl. auch Hoffmann 2018). Von diesen und auch von eher systematisch oder theoretisch-reflexiv angelegten Beiträgen sowie von den stärker dokumentarischen Anlagen abgesehen, lassen sich in den gesichteten Texten u. a. folgende methodische Ausrichtungen ausmachen:

- *geisteswissenschaftliche Zugänge* (z. B. Pöggeler 1975),
- *geschichtswissenschaftliche Quellenkritik* (z. B. Olbrich 2001),
- *begriffsgeschichtliche Perspektiven* (z. B. Lersch 2010),
- *Programmanalysen* (z. B. Gieseke/Opelt 2003),
- *quantitative Verfahren* (z. B. BMBF 2014),
- *Inhaltsanalysen* (z. B. Stifter 2005),
- *einem kulturwissenschaftlichen Paradigma zuordenbare Ansätze* (z. B. Theile 2017),
- *medienorientierte Analysen* (z. B. Dörner 2009),
- *Verfahren der Biografieforschung* (z. B. Nittel/Seitter 2005),
- *Diskursanalysen* (z. B. Rosenberg 2015).

Hier wird ein Unterschied zur Geschichtswissenschaft deutlich, der sich bei den verwendeten Dokumentarten bereits angedeutet hat. Der Umgang mit und die Reflexion auf ‚Quellen‘ haben in der Historiografie aufgrund ihrer Fachgeschichte einen anderen Stellenwert. Sie sind zentral mit der Institutionalisierung der Disziplin im 19. Jahrhundert und ihrem Selbstverständnis assoziiert: „Wissenschaftlichkeit wurde in zentraler Weise zu einem Selbstbeschreibungsdiskurs der Geschichtsschreibung. Man könnte von einem Diskurskomplex sprechen, der Teildiskurse der Objektivität, der Wahrheit, der Unparteilichkeit, der Quellenbasiertheit bzw. der kritischen Quellenarbeit umfassen und miteinander verbinden konnte“ (Metzger 2011: 124f.). Anders als in der Geschichtswissenschaft, die mit ‚Quellenkunde und -kritik‘ über eine durchaus kontroverse, aber doch Einheit stiftende methodische Kerndebatte verfügt, wird in der untersuchten historischen EBf im Umgang mit Dokumenten auf zahlreiche, unterschiedliche geistes-, sozial- oder medienwissenschaftliche Methodentraditionen zurückgegriffen. Bei sehr variablem, sich eher parallel zueinander entwickelndem Methodeneinsatz erscheinen hier v. a. die ‚Dokumente‘ als gemeinsame Basis, weniger ein spezifisches Paradigma ihrer ‚Analyse‘.

4 Fazit

Lässt sich – im Licht der hier für die historische EBf gesichteten Texte – eine große Bandbreite von Dokumentformen, Einsatzorten, funktionalen und methodischen Einbindungen konstatieren, so zeugt dies vom hohen Stellenwert der Quellen und einer vielseitigen Flexibilität im Umgang mit ihnen. Jedoch wird an einigen Stellen auch deutlich, dass in der EBf im Vergleich zur Geschichtswissenschaft in Bezug auf die Analyse von Dokumenten eine weniger konvergente, weniger gemeinsam um ein Selbstverständnis ringende Quellen-Praxis vorherrscht[3]. Die grundsätzliche Deutungsnotwendigkeit von Dokumenten als Quellen wird auch in der EBf reflektiert, doch auf sehr unterschiedliche Weisen, z. T. parallel zueinander bearbeitet. So scheint die ‚Dokumentenanalyse' hier vielleicht einem ‚Schweizer Taschenmesser' vergleichbar: Vielseitige Multifunktionalität bei wenig homogener Einsatzart – verbunden mit dem Risiko, beliebig nutzbar zu erscheinen (zuweilen sogar ohne den Anspruch professionellen Werkzeugs, wenn Dokumente illustrativ oder (fast) ohne methodische Begründung verwendet werden).

Im Längsschnitt lassen sich in der betrachteten historischen EBf dazu einige, wiederum ambivalente Entwicklungen ausmachen:

1. Zu konstatieren ist über die Jahre ein kontinuierlicher *Ausbau in der Nutzung von Dokumenten* – verbunden mit einer zunehmenden Unübersichtlichkeit des Terrains. Dies hängt aber u. a. auch mit den Ausweitungen und Verschiebungen im Gegenstandsverständnis der Erwachsenenbildung als Fach selbst zusammen (vgl. Hof 2005).
2. Tendenziell kann eine *‚Normalisierung'* beobachtet werden, insofern als es in vielen Studien inzwischen als üblich erscheint, die historische Dimension (einschließlich ihrer Quellen) als Teilperspektive zu integrieren. Allerdings führt dies z. T. zu einer Relativierung der Eigenständigkeit des historischen Blicks – bis hin zur Marginalisierung im Sinn ‚nur rahmender' Hinführungen.
3. Im Hinblick auf die Forschungsmethodik haben *verstärkt sozialwissenschaftliche bzw. empirisch orientierte Ansätze* Einzug gehalten und – mit der Vergrößerung des Optionsraums – den Aufwand der Begründungsleistung zu Wahl und Umsetzung einer Vorgehensweise erhöht. Andererseits besteht das Risiko, dass dabei sowohl facheigene Traditionslinien der (u. a. geisteswissenschaftlichen) Erwachsenenbildung als auch die Rezeption von Zugängen weiterer Fachdisziplinen wie Philosophie, Kultur- oder Geschichtswissenschaft aus dem Blick geraten (vgl. auch Kaiser 1993).
4. Die *Professionalisierung der Archivarbeit* ist verbunden mit einer solideren Pflege der Quellen und optimierter Verfügbarkeit, jedoch u. U. auch mit der

3 Dies soll hier nur festgestellt werden; es ist kein Plädoyer für eine Vereinheitlichung der methodischen Optionen.

Gefahr der verengenden Fokussierung der Forschung auf die Gattungen des Gesammelten, mit der Notwendigkeit von ‚Spezialwissen' bei der Nutzung der Bestände (vgl. etwa Glossar der Archivschule Marburg 2015) sowie – wie immer, wenn sich spezielle Expertise etabliert – mit einem geringeren Bewusstsein für die mögliche historische Relevanz von Material im institutionellen wie persönlichen Alltag.

5. Die zunehmende *Digitalisierung* geht einher mit einer Verbesserung der Transparenz und des Zugangs zu vielen Dokumenten – und zugleich mit neuen Fragen des Datenschutzes sowie einer eingeschränkten Wahrnehmung der materiellen Dimension oder des sozialen Kontexts dokumentarischer Praxis (vgl. Ganglbauer/Stifter 2016; Jung 2019). Forschungspraktisch wie -ethisch neue Herausforderungen stellen sich überdies bei der historischen Erschließung neuer Dokumentformen, wie beispielsweise digitaler ‚Ego-Daten' (vgl. Hoffmann 2020).

Das ambivalente Bild mag den anzutreffenden Problematisierungen über das „gestörte Verhältnis der Erwachsenenbildung zu ihrer Geschichte" entsprechen (Tietgens 1993: im Titel; auch Seitter 1993, 2007 oder Stifter 2010). Wir hören viele Klagen über mangelnde Berücksichtigung, v. a. aber auch über die ‚schwierige Quellenlage'. Nochmals verglichen mit einem geschichtswissenschaftlichen Repertoire (vgl. Metzger 2011) hat die historische EBf jedoch über die Jahre hinweg durchaus Einiges zur qualifizierten Nutzung von Dokumenten vorzuweisen. Ob sie ausreichen, bleibt eine Frage, doch liegen prinzipiell diverse historisch ausgerichtete Kompilationen und Formate vor: *Handbücher* (z. B. Pöggeler 1975; Wolgast/Knoll 1986), *Zeitschriften* (z. B. „Spurensuche" oder Schwerpunkte in den Fachzeitschriften), *Reihen* (z. B. bei Klinkhardt oder die Klartext-Reihe), *Bibliografien* (vgl. Fiebig/Heuer 2004), *Quellensammlungen* (u. a. Feidel-Merz 1968; Amlung, Hoffmann, Reimers 2008), *Zeitreihen umfassende Berichtssysteme* (z. B. Berichtsystem Weiterbildung, AES, VHS-Statistik), *Sammlungen und Archive* unter verstärkter Vernetzung und Digitalisierung der Bestände (z. B. Wolfgang-Schulenberg-Institut; Österreichisches Volkshochschularchiv; Nachlässe, Programmarchiv, Meta-Archiv des DIE) oder *Foren* (z. B. Internationaler Arbeitskreis zur Aufarbeitung historischer Quellen der Erwachsenenbildung oder Arbeitsgruppen an PAS und DIE, einschließlich des Memorandums zur historischen Erwachsenenbildungsforschung aus dem Jahr 2002, sowie entsprechende thematische Ausrichtungen von Tagungen). Diese Bestände historischer EBf gilt es jedoch weiter zu pflegen bzw. zu entwickeln – und überdies in ihrer Gänze zu reflektieren.

Bei allen Vorbehalten angesichts des hier gesichteten, nur ausschnitthaften Textkorpus' sowie gegenüber der gewählten Abstraktionsebene der ‚Dokumentenanalyse' im Allgemeinen könnten die Befunde zu ihrem in der EBf epistemisch so unterschiedlich interpretierten Potenzial einen Anlass bieten, das eingangs genannte Diktum zu wenden: *Ohne Quellen keine Geschichte* – doch es

gilt auch: *keine Quellen ohne Geschichte.* In diesem Sinne wäre es an der Zeit, sich umfassender einer Auseinandersetzung mit der eigenen Historiografie zuzuwenden: Gemeint ist die Arbeit an einer ‚erwachsenenpädagogischen Historik' – auch mit Anschlüssen an die Allgemeine Pädagogik und die Geschichtswissenschaft[4] (vgl. Stifter 2010). Eine mögliche Forschungsperspektive[5] mit dem Ziel der fachwissenschaftlichen Vergewisserung wäre hierbei z. B. die ‚disziplinäre Matrix' des Historikers Jörn Rüsen (1991) zur strukturgenetischen Nachzeichnung einer spezifischen disziplinären Entwicklung. In einem solchen, sehr viel weiter gefassten Rahmen könnte dann auch der Status der Dokumentenanalyse eine deutlichere Profilierung erlangen.

Literatur

Amlung, Ullrich/Hoffmann, Nicole/Reimers, Bettina Irina (Hrsg.) (2008): Adolf Reichwein und Fritz Klatt. Ein Studien- und Quellenband zu Erwachsenenbildung und Reformpädagogik in der Weimarer Republik. Weinheim/München: Juventa.

Archivschule Marburg (2015): Terminologie der Archivwissenschaft. https://www.archivschule.de/uploads/Forschung/ArchivwissenschaftlicheTerminologie/Terminologie.html [Zugriff: 30.12.2019].

BMBF (Hrsg.) (2014): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. AES Trendbericht. Bonn: BMBF.

Born, Armin (1991): Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Eine historisch-systematische Rekonstruktion der empirischen Forschungsprogramme. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ciupke, Paul/Jelich, Franz-Josef (Hrsg.) (1996): Soziale Bewegung, Gemeinschaftsbildung und pädagogische Institutionalisierung. Essen: Klartext.

Dörner, Olaf (2009): Bildungswelten im Comic. Zum Verhältnis formeller und informeller Bildung Erwachsener in der Comiczeitschrift „Mosaik". In: Magazin Erwachsenenbildung.at, 6, S. 04/1–13.

Emmerich, Wolfgang (Hrsg.) (1974/75): Proletarische Lebensläufe. Autobiographische Dokumente zur Entstehung der Zweiten Kultur in Deutschland. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Feidel-Merz, Hildegard (Hrsg.) (1968): Zur Geschichte der Arbeiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

4 Auch der Titel der Sektionstagung „Vergangene Zukünfte – Neue Vergangenheiten" legt dies nahe, spielt er doch auf ein Werk eines Historikers an (Koselleck 1979).

5 Eine andere schlägt etwa Malte Ebner von Eschenbach auf der nach der Tagung eingerichteten Internetseite „Stimmen zur historischen Erwachsenenbildungsforschung" vor (vgl. https://eb2019.paedagogik.uni-halle.de).

Fiebig, Marco/Heuer, Klaus (2004): Traditionsbruch zugunsten eines zeitgemäßen Neuanfangs. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 3, S. 52.
Filla, Wilhelm/Gruber, Elke/Jug, Jurij (Hrsg.) (1998): Erwachsenenbildung von 1848 bis 1900. Innsbruck: Verband Österreichischer Volkshochschulen/Studien-Verlag.
Friedenthal-Haase, Martha (2001): Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert. Was war wesentlich? München/Mering: Hampp.
Ganglbauer, Stephan/Stifter, Christian H. (Hrsg.) (2016): Ohne Quellen keine Geschichte. Dokumentation der bisherigen 30 Konferenzen des Internationalen Arbeitskreises zur Aufarbeitung historischer Quellen der Erwachsenenbildung 1981–2012. Wien: Österreichisches Volkshochschularchiv.
Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin (2003): Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen: Das Programm der Volkshochschule Dresden 1945–1997. Opladen: Leske + Budrich.
Glaser, Edith (2010): Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa, S. 365–375.
Hof, Christiane (2005). Entgrenzung ist nicht neu. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 1, S. 46.
Hoffmann, Nicole (2018): Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Überblick und Einführung. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa.
Hoffmann, Nicole (2020): Biographieforschung und Dokumentenanalyse. In: Nittel, Dieter/von Felden, Heide/Mendel, Meron (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit. Weinheim: Beltz/Juventa, im Erscheinen.
Jordan, Stefan (2018): Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft. Stuttgart: UTB.
Jung, Thomas (2019): Über Bilder und Bildgeschichte. Herausforderungen digitaler Bildquellen bei der Forschung zur Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Spurensuche, 28, S. 100–114.
Kaiser, Arnim (1993): Benötigt die Erwachsenenbildung den Rekurs auf die philosophische Tradition? In: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 31, S. 33–39.
Kocka, Jürgen (1990): Geschichte – wozu? In: Hardtwig, Wolfgang (Hrsg.): Über das Studium der Geschichte. München: DTV, S. 427–443.
Koselleck, Reinhart (1979): Vergangene Zukunft: Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Laack, Fritz (1984): Das Zwischenspiel freier Erwachsenenbildung. Hohenrodter Bund und Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung in der Weimarer Epoche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Lerch, Sebastian (2010): Erwachsenenbildung und ihre Begriffe. Sinn und Nutzen begriffsgeschichtlicher Zugänge für das eigene Selbstverständnis. In: REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 4, S. 19–26.
Metzger, Franziska (2011): Geschichtsschreibung und Geschichtsdenken im 19. und 20. Jahrhundert. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.

Nittel, Dieter/Seitter, Wolfgang (2005): Biografieanalysen in der Erwachsenenbildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 4, S. 513–527.
Nuissl, Ekkehard/Tietgens, Hans (Hrsg.) (1995): Mit demokratischem Auftrag. Deutsche Erwachsenenbildung seit der Kaiserzeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Olbrich, Josef (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Opladen: Leske+Budrich.
Paul, Gerhard/Schossig, Bernhard (1986): Die Andere Geschichte: Geschichte von unten, Spurensicherung, ökologische Geschichte, Geschichtswerkstätten. Köln: Bund-Verlag.
Paul, Hermann (1891): Methodenlehre. In: Ders. (Hrsg.): Grundriss der germanischen Philologie. Band 1. Strassburg: Karl J. Trübner, S. 152–237.
Pöggeler, Franz (Hrsg.) (1975): Geschichte der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung. Band 4. Stuttgart u. a.: Kohlhammer.
Reimers, Bettina Irina (2003): Die Neue Richtung der Erwachsenenbildung in Thüringen 1919 bis 1933. Essen: Klartext.
Rohr, Christian (2015): Historische Hilfswissenschaften. Wien u. a.: Böhlau.
Rosenberg, Hannah (2015): Erwachsenenbildung als Diskurs. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion. Bielefeld: transcript.
Rüsen, Jörn (1991): Die Entwicklung der disziplinären Matrix und des theoretisch-methodologischen Instrumentariums der Geschichtswissenschaft. In: Historiographiegeschichte als Methodologiegeschichte. Sitzungsberichte der Akademie der Wissenschaften in Berlin, 1, S. 53–67.
Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.) (2014): Vergangenheit als Gegenwart. Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
Schrader, Josef/Rossmann, Dieter (2019): 100 Jahre Volkshochschulen: Geschichten ihres Alltags. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Seitter, Wolfgang (1993): Probleme und Zugänge einer historisch-vergleichenden Erwachsenenbildungsforschung. In: REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 31, S. 53–57.
Seitter, Wolfgang (2007): Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung. 3. Auflage Bielefeld: wbv.
Siebert, Horst (1970): Bildungspraxis in Deutschland: Schule und Erwachsenenbildung der BRD und DDR im Vergleich. Düsseldorf: Bertelsmann.
Stifter, Christian H. (2005): Die Österreichische Volkshochschule 1950–2005. Entwicklungen, Themenkonjunkturen und Zäsuren im Spiegel einer Verbandszeitschrift. In: Schlutz, Erhard (Hrsg.): Modernisierung, Umbrüche und Wandel in der Erwachsenenbildung. Bremen: Inst. für Erwachsenen-Bildungsforschung, S. 30–52.
Stifter, Christian H. (2010): Erwachsenenbildung und Historiographie. Anmerkungen zu einem ungeklärten Verhältnis. In: REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 4, S. 38–51.
Theile, Elke E. (2017): Die deutsch-polnische Beziehungsgeschichte im Fokus der Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.

Tietgens, Hans (Hrsg.) (1969): Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Dokumente zur Erwachsenenbildung der Weimarer Republik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Tietgens, Hans (1993): Das gestörte Verhältnis der Erwachsenenbildung zu ihrer Geschichte. In: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 31, S. 65–69.

Tietgens, Hans (Hrsg.) (1994): Zwischenpositionen in der Geschichte der Erwachsenenbildung seit der Jahrhundertwende. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tietgens, Hans (2011): Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Auflage. Wiesbaden: VS/Springer, S. 25–41.

Tippelt, Rudolf (2018): Sozialer Wandel und Erwachsenenbildung in den 1980er Jahren. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. Auflage. Wiesbaden: Springer/VS, S. 89–106.

Tippelt, Rudolf/Reich-Claassen, Jutta (2010): Lernorte – Organisationale und lebensweltbezogene Perspektiven. In: REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 2, S. 11–21.

Wirth, Ingeborg (Hrsg.) (1986): Aufforderung zur Erinnerung. Vergessene Themen und verkannte Ansätze aus der Geschichte der Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle. Deutscher Volkshochschul-Verband.

Wolff, Stephan (2009): Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 502–513.

Wolgast, Günther (1996): Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Neuwied u. a.: Luchterhand.

Wolgast, Günther/Knoll, Joachim H. (1986): Biographisches Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Stuttgart/Bonn: Burg.

Zeuner, Christine (2018): Kontinuität trotz Wandel. Historische Reflexionen über die Erwachsenenbildung. In: weiter bilden, 1, S. 16–20.

Längsschnittliche archivgestützte Programmanalysen: Rekonstruktionen von Themenstrukturen in und diskursive Erschließung von Volkshochschulprogrammen

Stephanie Freide, Galina Burdukova, Marion Fleige

Programmanalysen sind der methodische Ankerpunkt für vielfältig gelagerte bildungswissenschaftliche Fragen. Durch sie lässt sich zum einen beschreiben, was wann für wen angeboten wird (z. B. Körber et al. 1995), zu welchen Programm- und Institutionenprofilen dies führt (z. B. Fleige 2011) und wie dies zu Veränderungen des gesamten Weiterbildungssystems (z. B. Schrader 2011) und von Teilbereichen (z. B. Robak/Petter 2014) in Verbindung steht. Zum anderen lassen sich mit Programmanalysen die inhaltsbezogenen Auslegungen gesellschaftlicher Entwicklungen (z. B. Pohlmann 2018; Burdukova 2019) und damit zusammenhängender Bildungsanforderungen der Planenden rekonstruieren. Letzteres findet meist verschränkt mit Befragungen der Handelnden statt und schließt darüber Formen und Strategien von Handlungsweisen auf (z. B. Robak et al. 2019). Darüber hinaus sind auch Untersuchungen denkbar, die über die Analyse von Programmheften gesellschaftliche Erwartungen und Interessenkonstellationen (von Hippel/Fleige 2020 i. E.) sowie Machtverhältnisse (Freide 2020i. E.) offenlegen, die bei der Konstitution von Bildungsgegenständen wirken.

Vor dem Hintergrund dieser Breite an programmanalytischen Erkenntnisinteressen befasst sich der Beitrag mit einer explizit archivgestützten Forschungspraxis. Nach einer allgemeinen Auseinandersetzung mit den Logiken von Archiven und damit zusammenhängenden Zwecksetzungen von Archivalien werden darauf bezogene forschende Nutzungsweisen exemplarisch für das Volkshochschul-Programmarchiv am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) diskutiert und an zwei längsschnittlich angelegten Studien veranschaulicht.

1 Archivierte Programmhefte als Ausgang und Bedingung forschenden Arbeitens

Programme der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) gelten als „Scharnierstelle zwischen Institution, Öffentlichkeit […] und Individuen“ (Gieseke 2015: 167). Sie informieren die Öffentlichkeit über die Bildungsangebote einer Einrichtung, repräsentieren die dahinterstehende Institution und adressieren Individuen als potenziell Teilnehmende an den entsprechenden Kursen. Für die Praxis nehmen sie eine informierende, legitimierende und werbende Funktion ein. Für die Wissenschaft sind sie „ein Weg zur Erschließung von Erwachsenenbildungsrealität“ (Nolda 2003: 213). Als Forschungsgegenstand folgen sie damit anderen Zwecksetzungen als den ihnen ursprünglich eingeschriebenen. Bei der Nutzung von Programmarchiven, deren Funktionen in mehreren Grundlagenwerken beschrieben sind (Gieseke et al. 2018; Käpplinger et al. 2017),[1] überschreiben sich die praxis- wie forschungsbezogenen Funktionsweisen der Programme erneut.

1.1 Archivalische Zwecksetzungen und archivarische Logiken: Programmhefte als Archivgut

Herausgelöst aus ihrer „originäre[n] Pragmatik“ (Lepper/Raulff 2016: 1), werden archivierten Dokumenten neue Sinn- und Bedeutungslogiken und damit zusammenhängende Nutzungs- und Verwendungsweisen zuteil. Für Programmhefte der EB/WB, die zum Archivgut umfunktioniert werden, bedeutet dies, dass ihr ursprünglich zur Teilnahme an angekündigten Bildungsangeboten werbender bzw. ansprechender Zweck von einem dokumentierenden abgelöst wird. Ihr Charakter des Weckens und Bedienens von Bildungsinteressen, -bedarfen und -bedürfnissen der jeweiligen Gegenwart wird im Archiv zu einem Beleg für deren Antizipation. Gleichzeitig verändert sich ihre kurzfristige, teilnahmebezogene Gebrauchsfunktion in eine langfristige, forschungsorientierte.

Dabei ist weder zufällig, welche Dokumente zu Archivalien avancieren, noch, wie sie geordnet und der (wissenschaftlichen) Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Vielmehr ist dieser Vorgang mit archivarischen Entscheidungen des Erfassens und Erschließens, des Systematisierens und Pflegens, des Bewahrens und Sicherns verbunden. Zum einen wird „allein das gesammelt, was für das Archiv selbst wichtig ist“ (Groys 2000: 140). Zum anderen verbinden sich mit dem je-

1 Im vorliegenden Beitrag wird das Archiv im weitesten Sinne als Ort verstanden, an dem Dokumente einer ihm zugesprochenen Institution erfasst und erschlossen, in systematischer Weise geordnet und unter bestimmten Bedingungen zugänglich gemacht werden (siehe bspw. Ernst 2004: 178). Eine differenzierte Verhältnisbestimmung des Archiv- und des Sammlungscharakters von Programmarchiven steht noch aus und muss an anderer Stelle unternommen werden.

weiligen Archiv spezifische „Regularien, Prozeduren und räumliche[…] Anordnungen“ (Wellmann-Stühring 2016: 249). Auf Programmarchive bezogen bedeutet dies, dass nicht nur „die Angebote in den Programmen […] in unterschiedlichen historischen Phasen entstanden [sind] und […] ihr Entstehen zeitbezogenen bildungspolitischen Interventionen“ unterliegen (Gieseke 2005: 30), sondern auch dass die sie bewahrenden Archive eine spezifische Geschichte mit bestimmten Logiken aufweisen. Nur in dieser doppelten geschichtlichen Grundlegung lassen sich Programmhefte als zeit- und kulturgeschichtlich bedeutsame Dokumente und zentrale Quellen für die Programmanalyse und Programmforschung charakterisieren.

1.2 Archivische Verfasstheit: Zur Ordnung des Volkshochschul-Programmarchivs

Das Archiv ist keine statische Anstalt. Vorgehensweisen und Apparaturen des Archivierens ändern sich ebenso wie sein archivalischer Bestand. Dass sich dies nicht nur als je spezifische archivische Ordnung niederschlägt, sondern auch das archivgestützte Forschen beeinflusst, zeigt sich beispielhaft an der umfassenden infrastrukturellen Umgestaltung des Volkshochschul-Programmarchivs am DIE:[2] Aufgrund von veränderten Ansprüchen an die forschungsbezogene Zugänglichkeit zu Volkshochschulprogrammen, deren sich genuin verändernde Materialität sowie (darauf bezogener) Erwägungen zu nachhaltigen Sammlungsweisen wird der seit 1957 aufgebaute printmediale Bestand von rund 60.000 Programmheften ab 2004 durch einen digitalmedialen im „kleineren Maßstab“ fortgeführt (Heuer et al. 2008: 46).[3] Hierfür wurden 50 Volkshochschulen[4] ausgewählt, deren zuvor allein analog archivierten Programmhefte rückwirkend digitalisiert („Retrodigitalisate“) und seit 2014 ausschließlich digital gesammelt werden („Born-Digitals“).[5]

2 Neben dem DIE digitalisiert das Österreichische Volkshochschularchiv einen Teil seiner Sammlung, namentlich Lichtbildvorträge (http://archiv.vhs.at/index.php?id=vhsarchiv-digitalisierung_der_lichtbildersammlung), und ergänzt damit sein printmediales Archivgut. Das Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg an der Humboldt-Universität zu Berlin ergänzt seine Heftsammlung um webbasierte Programme und Profile (https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/forschung_neu/projekte/forprim-wb-arch-e/forprim-wbarch-e).

3 Die Erarbeitung und Einrichtung der digitalen Forschungsumgebung wurde innerhalb der DFG-geförderten Projekte „Retro Pro I“ und „Retro Pro II“ geleistet (Bongartz 2019).

4 39 der für das Online-Archiv ausgewählten 50 Volkshochschulen haben einer vollumfänglichen Nutzung der archivierten Bestände zugestimmt, zwei einer ausschließlich forschungsbezogenen. „Die Programme von neun Volkshochschulen konnten aus urheberrechtlichen Gründen nicht berücksichtigt werden“ (https://www.die-bonn.de/weiterbildung/archive/programmplanarchive/default.aspx#Retrodigitalisate, 27.12.2019).

5 Als Teil-Sample steht der digitalmediale Bestand in einem vielschichtigen Verweisungsverhältnis zum printmedialen: Er ist mit ihm verzweigt, geht teils in ihm auf (bis 2004) und teils über ihn hinaus (ab 2004). Dabei existieren die hier wie dort archivierten Programmhefte in verschiedenen Materialitäten. Ihrem Ursprung nach bilden sie zum Teil formale Gegenstücke zueinander (Retrodigitalisate und Print-Äquivalente), zum Teil sind sie formal gesehen Unikate (nicht retrodigitalisierte Programmhefte, Born-Digitals). Ihre Nutzung ist für einen Teil der Bestände sowohl auf digitalem als auch auf analogem Weg möglich (Retrodigitalisate bzw. Print-Äquivalente), für einen anderen rein analog (nicht retrodigitalisierte Programmhefte) oder rein digital (Born-Digitals). Dabei liegen die Digitalisate in verschiedenen Formaten (PDF, Textdatei, Bilddatei, DFG-Viewer) vor und können über die Homepage des DIE eingesehen und heruntergeladen werden.

Dabei lässt sich neben der „Liste der Sammlungen“, die Auskunft über den Gesamtbestand der ausgewählten Volkshochschulen gibt, ein Teil des Digitalbestands über eine „Volltextrecherche“ nach Stichworten durchsuchen sowie zusätzlich nach Volkshochschulen, Bundesländern und Kreistypen filtern. Eine entsprechende zeitliche Verteilung kann über die Funktion „Trends der Worthäufigkeiten“ generiert werden (https://www.die-bonn.de/weiterbildung/archive/programmplan-archive/default.aspx).

Das digitale Ordnungssystem des Volkshochschul-Programmarchivs entspricht damit zwar formal den Kriterien des analogen (die Sortierung nach Bundesland und Jahr ist lediglich um eine nach Kreistypen erweitert), die Kombination mit Stichwortsuchen begünstigt jedoch vor allem hypothesengeleitete und weniger explorierende Suchstrategien. Gleichwohl gilt, dass die (forschende) Nutzerin sowohl dem analogen als auch dem digitalen Ordnungssystem folgen muss, ehe sie selbst eine fragestellungsgeleitete Ordnung der Programmhefte entwerfen kann.

2 Exemplarische Einblicke in längsschnittliche archivgestützte Programmanalysen

Durch die jeweiligen archivalischen Zwecksetzungen, archivarischen Logiken und damit verbundenen Formungen einer je spezifischen archivischen Verfasstheit ermöglichen Archive nicht bloß, *dass* Geschichte geschrieben werden kann. Sie bedingen wesentlich mit, *was für eine* Geschichte geschrieben werden kann (Ebeling 2016: 126). Demnach gilt: Wer mit Archiven forschend arbeiten will, ist nicht nur gefordert, sich praktisch mit der Quellenlage, ihrer Zugänglichkeit und Nutzbarkeit auseinanderzusetzen, sondern auch, dieses kritisch vor dem Hintergrund der jeweiligen methodologischen Fundierung der Forschungsarbeit zu reflektieren – gerade im Hinblick auf die digitale Verfasstheit eines Archivs.

Dies veranschaulichen forschende Nutzungsweisen des digitalen Volkshochschul-Programmarchivs am DIE beispielhaft. Denn, wie beschrieben, geht dessen infrastrukturelle Umgestaltung neben veränderten Materialitäten mit einer bestimmten „archivische[n] Konstellation“ (Ernst 2004, S. 184) einher, die sich wiederum auf die Forschungspraxis auswirkt. Bisherige Programmanalysen, die ihre Erkenntnisse auf der Grundlage des digitalen Volkshochschul-Programmarchivs generieren, binden ihre methodischen Vorgehensweisen und Ergebnisse ausschließlich an ihr jeweiliges Erkenntnisinteresse und nicht an eine Reflexion der archivarischen Verfasstheit und damit zusammenhängende Forschungsbedingungen rück. Gleichwohl weisen sie auf Chancen und Herausforderungen einer programmanalytischen Nutzung des On-

line-Archivs hin (Käpplinger 2017; Alke 2017; Mania/Winkens i.d.B; siehe auch Stanik/Franz 2016).[6]

Die folgenden Beschreibungen zweier längsschnittlich angelegter Programmanalysen greifen diese Leerstelle einer Reflexion der archivischen Verfasstheit und damit zusammenhängender Forschungsbedingungen vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen, methodologisch unterschiedlich fundierten Forschungsinteressen auf.

2.1 Inhaltsanalytische Untersuchung zu „Nachhaltigkeit" als Thema in Volkshochschulprogrammen (Burdukova 2019): Das Archiv als Datenquelle und Instrument zur Stichprobenziehung

Inhaltsanalytische Arbeiten untersuchen systematisch, anhand formalisierter Regeln und im Hinblick auf die Erarbeitung und Anwendung eines ausdifferenzierten Kategoriensystems, den manifesten Sinngehalt von dokumentierter Kommunikation (Mayring 2010). Die meisten Programmanalysen verfahren im Sinne dieses strukturierten und strukturierenden Auswertungsverfahrens, bei dem der Kategorienbildung ein herausragender Stellenwert zukommt. Dabei ist ihr konkretes Vorgehen je nach Erkenntnisinteresse und Fragestellung entweder eher auf die Analyse von Häufigkeiten und die Prüfung von theoriegeleiteten Hypothesen oder interpretativ auf die Generierung von theoriebildenden Hypothesen angelegt oder aber sie verfährt – und das ist am häufigsten der Fall – in qualitativ-quantitativ kombinierender Weise (Käpplinger 2008). Immer geht es dabei um die Systematisierung umfangreichen Materials.

Im Hinblick auf die Frage nach der Thematisierung von „Nachhaltigkeit" in den Angeboten von Volkshochschulen und ihrer jeweiligen Auslegung im Zeitverlauf, untersuchte die hier referierte Studie alle im Volkshochschul-Programmarchiv mit diesem Begriff versehenen Programmhefte. Weil davon ausgegangen wurde, dass es sich bei „Nachhaltigkeit" um ein Querschnittsthema handelt, das sich in unterschiedliche Fachbereiche einlegt – ähnlich wie bspw. die Thematisierung von Interkulturalität (Robak/Petter 2014) – wurden die Programmhefte in Gänze untersucht. Ausschlaggebend für die Auswahl zu analysierender Angebote war die Verwendung des Begriffs „Nachhaltigkeit" in den Programmüberschriften sowie in den Ankündigungstexten der Angebote. Dabei galt darüber hinaus: Kommt der Begriff in der Überschrift einer Rubrik vor (bspw. „Nachhaltigkeit", „Nachhaltigkeit leben", „Nachhaltig leben"), werden alle Angebote der Rubrik in die Analyse einbezogen. Das Online-Archiv des DIE bot hierfür eine adäquate

6 So unterstreicht beispielsweise Bernd Käpplinger (2017) vor dem Hintergrund einer „Fluidität von Ankündigungen" (ebd., S. 100) die Bedeutsamkeit bewahrender Archive und Matthias Alke (2017) verweist auf „Einschränkungen" einer lückenlosen sprachlichen Erfassung von Angebotstiteln bei der Nutzung der Suchfunktionen des digitalen Volkshochschul-Programmarchivs (ebd., S. 130).

Umsetzungsmöglichkeit: Über die Funktion „Volltextrecherche“ konnten in einem einzigen Zugriff alle digitale vorliegenden Programmheftseiten, die das Suchwort „Nachhaltigkeit“ mindestens einmal aufweisen, aufgerufen und so die Angebote identifiziert werden, die in die Analyse einbezogen werden sollten – gerade angesichts der Verteilung der für die Analyse infrage kommenden Angebote über alle Programmbereiche hinweg und grundlegend wegen der längsschnittlichen Forschungsfrage war die Suchfunktion also von großem untersuchungsermöglichendem Wert. Mit ihr konnte eine Stichprobe gebildet werden, die aufgrund ihrer methodischen Kontrolliertheit und Regelgeleitetheit dem Untersuchungsinteresse an einem ersten explorativen Einblick in die Breite und Entwicklung der Thematisierung von Nachhaltigkeit an Volkshochschulen genüge leistete – auch wenn zum Zeitpunkt der Analyse noch nicht alle Programmhefte der für das Online-Archiv ausgewählten Volkshochschulen retrodigitalisiert waren, der Bestand dahingehende und weiterführende Lücken von Born-Digitals aufwies und die digitale Suchfunktion entsprechend beschränkt war.

Dabei ergab sich zum einem aus induktiv-deduktiv erarbeiteten Kategorien im Sinne verschiedener thematischer Dimensionen von Nachhaltigkeit, dass Angebote mit ökologischer Ausrichtung in allen untersuchten Zeitabschnitten (1989–1998, 1999–2006, 2007–2014) deutlich überwogen und im Zeitverlauf (seit 1989) immer mehr zunahmen. Zum anderen resultierte aus der Auszählung der Angebote der Stichprobe in ihrer Ausrichtung auf die Handlungs- und Verwertungsebenen eine zeitliche Verschiebung: Während im ersten Zeitabschnitt Angebote auf der übergreifenden und der lokalen Ebene überwiegen, sind im letzten Zeitabschnitt Angebote mit einer Ausrichtung auf die lebensweltliche Ebene am stärksten repräsentiert. Schließlich wurden drei Einrichtungen, die im Themenfeld besonders aktiv erschienen, einer programmanalytischen Fallanalyse zur genaueren Illustration der thematischen Ausdifferenzierung, der steigenden Komplexität und der Verfeinerung der didaktischen Zugänge sowie zu Differenzen der thematischen Ausgestaltung in den Angeboten zwischen den Einrichtungen unterzogen.

Insgesamt konnte die inhaltsanalytische Untersuchung von Volkshochschulprogrammen aufgrund der Nutzung des digitalen Archivbestands die Vielfalt von inhaltlichen Setzungen zum Thema „Nachhaltigkeit“ für eine umfängliche, zeitlich breit aufgestellte Datenmenge offenlegen. Zur Untersuchung der Zusammenhänge bedarf es jedoch weiterführender interpretativer Analysen, die auf die Bildung von Hypothesen aus dem Material heraus ausgerichtet ist, statt stichwortgeleitet vorzugehen.

2.2 Diskursanalytische Untersuchung des Digitalen in der kulturellen Erwachsenenbildung (Freide 2020 i. E.): Das Archiv als Einstieg in die Korpusbildung

Diskursanalytische Arbeiten befragen vermeintlich selbstverständliche Ordnungen vor dem Hintergrund ihrer produktiven Bedingtheit und damit zusammenhängender Prozeduren der Macht. Vergangenes wird entgegen einer ideengeschichtlichen Auffassung von linearen Entwicklungsverläufen als dynamische Konstellation von Wissen, Macht und Subjektivierung analysiert und damit zusammenhängende Wahrheiten offengelegt. Die hier referierte Dissertationsstudie[7] schließt daran unter einer poststrukturalistisch-praxeologischen Perspektive an. Ihre Frage nach der Konstitution der kulturellen Erwachsenenbildung durch das Digitale (Freide 2020 i. E.) untersucht sie dementsprechend im Hinblick auf die relationalen Bedingungsgefüge diskursiver Praktiken (Wrana u. a. 2012) und verlegt dabei die Produktivität pädagogischer Praxis von den Programmplanenden auf die Performanz in Programmheften selbst. Damit erscheinen Programme nicht nur „als Ausdruck gesellschaftlicher Veränderungsprozesse" (Gieseke/Opelt 2003), sondern auch als ihre Bedingung (Foucault 2018 [1969]: 82).

In Diskursanalysen wie dieser stellt die Bildung des jeweiligen Analysekorpus einen eigenen „interpretativen Vorgang" dar (Gür-Şeker 2014: 591), der sich weder blind von einer Theorie noch von der Klassifikation eines zugrundeliegenden Archivs leiten lassen darf, sollen vermeintlich selbstverständliche Ordnungen nicht bloß reproduziert, sondern kritisch befragt werden. Das Untersuchungsmaterial wird dementsprechend in seiner Eigenkomplexität behandelt und von innen heraus bearbeitet. Ein analytischer Zugriff durch vorher festgelegte Schlüsselbegriffe steht einem solchen vorrangig materialimmanent geleiteten Vorgehen (u. a. Diaz-Bone 2006) entgegen. Allein für einen ersten Zugang zur Korpusbildung finden Stichwortsuchen eine forschungspragmatische Einsatzmöglichkeit.

Entsprechend war die diesbezügliche Nutzung der Volltextrecherche in der Dissertationsstudie weniger von reinen Häufigkeitserwägungen[8] als vielmehr von dem Interesse geleitet, einen handhabbaren und gleichzeitig breit angelegten Startpunkt für die Bewältigung der schier unüberblickbaren Masse in Frage kommender Untersuchungsmaterialien zu generieren. Das Ergebnis der darauf zielenden Frage, bei welcher im Online-Archiv repräsentierten Volkshochschule das Stichwort *digital* über einen möglichst langen Zeitraum und kontinuierlich auf den

7 Den thematischen Ausgang der Dissertationsstudie bildet das BMBF-geförderte Projekt „Funktionen und Bildungsziele der Digitalisierung in der Kulturellen Bildung", unter der Leitung von Prof. Dr. Steffi Robak (Leibniz Universität Hannover) und Dr. Marion Fleige (DIE), das im Querschnitt und in der Verschränkung von Programmanalyse, qualitativen Interviews mit Planenden sowie einer Befragung von Teilnehmenden untersucht, wie die Digitalisierung die Auslegung und Konzeption von Kultureller Bildung an Volkshochschulen verändert (siehe u. a. Robak et al. 2019).

8 Das zu einem früheren Zeitpunkt des Dissertationsprojekts erprobte Verfahren zur Annäherung an eine angemessene Korpusbildung war vor allem einer forschungsbezogenen Reflexion der „Volltextrecherche" dienlich (Helmig/Freide 2019), erwies sich für das Vorhaben aber aufgrund des zu engen Zuschnitts vorher festgelegter Begriffe als weniger tragfähig als das hier beschriebene offenere Vorgehen.

Programmheftseiten auftaucht, wurde dementsprechend allein als Vorkommen eines mit der Fragestellung zusammenhängenden sprachlichen Zeichens in einem spezifischen Quellenbestand gewertet – statt daraus generalisierende Ableitungen für die gesamte Volkshochschullandschaft und deren Relevanzsetzung zu treffen. Der eigentliche Analysekorpus ergibt sich dann – in Relation zur konkreten Lesart des Untersuchungsgegenstands – aus dem weiteren materialimmanenten, schrittweise und zyklisch angelegten explorativen Vorgehen (Angermuller 2014, S. 610).

Die archivbezogene Stichwortsuche stellt nur eine von diversen Möglichkeiten dar, einen diskursanalytisch zu beforschenden Raum einzugrenzen. Immer aber gilt die gebotene kritische Reflexion des jeweils zur Verfügung stehenden Materials, da mit der Bildung des Korpus der zu untersuchende Diskurs selbst hervorgebracht wird (ebd., S. 610–611).

3 Forschen mit Archiven: Umgang mit und Nutzung von Programmheften

Gerade längsschnittlich angelegte Programmanalysen sind auf die Bereitstellung und Zugänglichkeit von Programmheften durch Archive angewiesen. Dabei bedingt die jeweilige archivische Verfasstheit – wie im Beitrag dargestellt und in der Arbeitsgruppe zur historischen Programmanalyse bei der Sektionstagung diskutiert – die Forschungsarbeit wesentlich mit. So erweitern die Verfügbarkeit eines Online-Archivs und einer damit zusammenhängenden digitalen Forschungsumgebung beispielsweise die Zugänglichkeit des jeweiligen Untersuchungsmaterials durch zeit- und ortsunabhängige Nutzungsmöglichkeiten sowie spezifische Such- und Findstrategien (Käpplinger 2017: 100). Gleichzeitig bergen die neuen Formen der „archivische[n] Konstellation" (Ernst 2004: 184), wie etwa archivalische Analysetools, aber auch das Risiko eines zu engen Zuschnitts der Nutzung und damit der jeweiligen methodischen Operationen, die wiederum Auswirkungen auf den Untersuchungsbereich sowie die Konstitution des Untersuchungsgegenstands und damit die Erkenntnisgenerierung zeitigen können. Dies könnte in Anschlussbeiträgen näher diskutiert werden. Grundlegend gilt: Eine kritisch-reflektierende Haltung gegenüber der archivischen Verfasstheit und damit zusammenhängenden begünstigenden und behindernden Forschungsbedingungen ist dem archivgestützten Arbeiten nicht nur zuträglich, sondern geboten.

Literatur

Alke, Matthias (2017): Angebotsstrukturen für die Zielgruppe der Älteren in Volkshochschulen im Kontext des demografischen Wandels. Befunde aus einer explorativen Programmanalyse. In: Dörner, O./Iller, C./Schüßler, I./Felden, H. von/Lerch, S. (Hrsg.): Biografie – Lebenslauf – Generation. Perspektiven der Erwachsenenbildung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 127–138.

Angermuller, Johannes (2014): „Der" oder „das" Korpus? Perspektiven aus der Sozialforschung. In: Angermuller, J./Nonhoff, M./Herschinger, E./Macgilchrist, F./Reisigl, M./Wedl, J./Wrana, D./Ziem, A. (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: transcript, S. 604–613.

Bongartz, Elke (2019): Bildungsgeschichtliche Überlieferung am Beispiel des DIE-Programmarchivs: Forschungsinfrastruktur und Potenziale wissenschaftlicher Nutzung. In: Stumpf, M./Tiemann, K. (Hrsg.): Erziehung und Bildung als kommunalarchivische Überlieferungsfelder: Beiträge des 27. Fortbildungsseminars der Bundeskonferenz der Kommunalarchive (BKK) in Bamberg vom 28.–30. November 2018. Münster: LWL-Archivamt für Westfalen, S. 136–149.

Burdukova, Galina (2019): Nachhaltigkeit als Thema in den Programmen und Angeboten der Volkshochschulen im Zeitverlauf. Programmanalysen auf der Basis des digitalen Volkshochschulprogrammarchivs am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (Online-Erstveröff., Stand Informationen: Mai 2019). http://www.die-bonn.de/id/37081 [Zugriff: 13.1.2020].

Diaz-Bone, Rainer (2006): Die interpretative Analytik als methodologische Position. In: Kerchner, B./Schneider, S. (Hrsg.): Foucault: Diskursanalyse der Politik. Bielefeld: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 68–84.

Ebeling, Knut (2016): Archiv und Medium. In: Lepper, M./Raulff, U. (Hrsg.): Handbuch Archiv. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 125–130.

Ernst, Wolfgang (2004): Das Archiv als Gedächtnisort. In: Ebeling, K./Günzel, S. (Hrsg.) (2009): Archivologie. Theorien des Archivs in Philosophie, Medien und Künsten. Berlin: Kadmos, S. 177–200.

Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/Hippel, Aiga von/Käpplinger, Bernd/Robak, Steffi (2018): Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung (Erwachsenen- und Weiterbildung, Bd. 2). Bielefeld: wbv Publikation.

Fleige, Marion (2011): Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger. Münster: Waxmann.

Foucault, Michel (2018 [1969]): Archäologie des Wissens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Freide, Stephanie (2020 i.E.): Das Digitale in der kulturellen Erwachsenenbildung – Entwurf einer poststrukturalistisch-praxeologischen Analyse von Volkshochschulprogrammen. In Stiller, J. et al. (Hrsg): Berlin-Brandenburger Beiträge zur Bildungsforschung. Herausforderungen, Befunde und Perspektiven interdisziplinärer Bildungsforschung. Berlin: Peter Lang.

Gieseke, Wiltrud/Hippel, Aiga von/Stimm, Maria/Georgieva, Iva/Freide, Stephanie (2018): Programmarchive und -sammlungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Grundlage für die Forschung zum Lebenslangen Lernen. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, (6., überarb. und aktual. Aufl., Bd. 1). Wiesbaden: Springer VS, S. 451–474.

Gieseke, Wiltrud (2015): Programme und Angebote. In: Dinkelaker, J./ Hippel, A. von (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 165–173.

Gieseke, Wiltrud (2005): Transformation der Kultur ohne Bildung? Situation der kulturellen Bildung. In: Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I. (Hrsg.): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster: Waxmann, S. 21–30.

Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin (2003): Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945–1997. Opladen: Leske+Budrich.

Groys, Boris (2000): Der submediale Raum des Archivs. In: Ebeling, K./Günzel, S. (Hrsg.) (2009): Archivologie. Theorien des Archivs in Philosophie, Medien und Künsten. Berlin: Kadmos, S. 139–151.

Gür-Şeker, Derya (2014): Zur Verwendung von Korpora in der Diskurslinguistik. In: Angermuller, J./Nonhoff, M./Herschinger, E./Macgilchrist, F./Reisigl, M./Wedl, J./ Wrana, D./Ziem, A. (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch (Band 1. Theorien, Methodologien und Kontroversen). Bielefeld: transcript, S. 583–603.

Helmig, Melanie/Freide, Stephanie (2019): Volkshochschulprogramme als Archivgut: Zugänge und Nachnutzungsmöglichkeiten aus Forschungs- und infrastruktureller Perspektive. In: Spurensuche, 28, S. 90–99.

Heuer, Klaus/Hülsmann, Katrin/Reichart, Elisabeth (2008): Neuer Service für die Programmforschung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 4, S. 46–48.

Hippel, Aiga von/Fleige, Marion (2020 i. E.): Weiterbildungsprogramme und -institutionen: Spiegel gesellschaftlicher Auslegungen von Bildung im Lebenslauf. In: Haberzeth, E./Hillmert, S./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): Weiterbildung und Weiterbildungspolitik in einer Gesellschaft des Langen Lebens. Hrsg. vom BMBF.

Käpplinger, Bernd (2008): Programmanalysen und ihre Bedeutung für Pädagogische Forschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 9, 1, Art. 37. www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/333/728 [Zugriff: 13.1.2020].

Käpplinger, Bernd/Robak, Steffi/Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/Hippel, Aiga von (Hrsg.) (2017): Cultures of Program Planning in Adult Education. Concepts, Research Results and Archives (Studies in Pedagogy, Andragogy, and Gerontagogy (Bd. 70)). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Käpplinger, Bernd (2017): Generationen von Geflüchteten und Generationen von institutionellen Antworten der Volkshochschulen: Eine historische Programmanalyse. In: Dörner, O./Iller, C./Schüßler, I./Felden, H. von/Lerch, S. (Hrsg.): Biografie – Generation – Lebenslauf. Perspektiven der Erwachsenenbildung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 99–116.

Körber, Klaus (Hrsg.) (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Untersuchung im Auftrag der Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen. Ergebnisse der Kommissionsarbeit (Bd. 3). Bremen: Bremer Texte zur Erwachsenenbildungsforschung.

Lepper, Marcel/Raulff, Ulrich (2016): Die Idee des Archivs. In: Lepper, M./Raulff, U. (Hrsg.): Handbuch Archiv. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 1–9.

Mania, Ewelina/Winkens Mara (2020): Von der Alphabetisierung über die Grundbildung bis hin zur …? Längsschnittliche Programmanalyse zu Gegenstandsverständnissen und Themenkonjunkturen in einem Programmbereich. In: Käpplinger, B./Molzberger, G./Dörner, O./Dinkelaker, J. (Hrsg.): Vergangene Zukünfte – Neue Vergangenheiten. (Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). Leverkusen: Barbara Budrich.

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (11. Auflage). Weinheim u. a.: Beltz.

Nolda, Sigrid (2003): Paradoxa von Programmanalysen. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 212– 227.

Pohlmann, Claudia (2018): Bildungsurlaub – Vom gesellschaftspolitischen Anliegen zum Instrument beruflicher Qualifizierung? Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Robak, Steffi/Fleige, Marion/Freide, Stephanie/Kühn, Christian/Preuß, Jessica (2019): Kulturelle Erwachsenenbildung im Zeichen digitaler Transformation: Theoretische Perspektiven und forschungsleitende Zugänge. In: Dörner, O./Iller, C./Schüßler, I./Felden, H. von/Lerch, S. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 273–284.

Robak, Steffi/Petter, Isabell (2014): Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schrader, Josef (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Stanik, Tim/Franz, Julia (2016): Organisationale Positionierungen und Umgangsweisen von Volkshochschulen im Flüchtlingsdiskurs. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 4, S. 364–372.

Wellmann-Stühring, Annika (2016): Historische Produktivität. In: Lepper, M./Raulff, U. (Hrsg.): Handbuch Archiv. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 246–257.

Wrana, Daniel (2012): Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In: Wrana, D./Maier Reinhard, C. (Hrsg.): Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 195–214.

„Die Volkshochschule will in erster Linie dem Lern- und Bildungsbedürfnis der werktätigen Bevölkerung dienen". Explorationen zur Historiographie erwachsenenpädagogischer Angebotskommunikation anhand von Arbeitsplänen der Volkshochschule Halle zu Beginn der 1920er Jahre

Malte Ebner von Eschenbach, Jörg Dinkelaker

Seit langer Zeit wird die Revision der Geschichtsschreibung der Volkshochschulen in der Weimarer Republik eingefordert (vgl. Dräger 1984; Tietgens 1998). Zu sehr sei ihre Historiografie geprägt von der Rezeption programmatischer Schriften dieser Zeit, einseitig dominiert von den Sichtweisen und Fragestellungen der sogenannten „Neuen Richtung" (vgl. Langewiesche 1989: 338; Tietgens 2001: 25–36). In dieser Hinsicht erscheint die Suche nach einem Ansatz, der die „Prädominanz ideengeschichtlicher (…) Zugänge" (Stifter 2019: 152) relativiert und sich Quellen zuwendet, die sich stärker auf die Praxen der Volkshochschularbeit beziehen, eine vielversprechende Option. Dass Analysen, die die Praxisblindheit der Geschichtsschreibung abzubauen vermögen, trotz des mehrfach vorgebrachten Desiderats bislang ausgeblieben sind, liegt sicherlich auch an Problemen der Zugänglichkeit des Quellenmaterials. Das Fehlen einer entsprechenden realgeschichtlichen Analyse scheint uns aber über die Quellenlage hinaus auch auf ein methodologisches Problem zurückzuführen zu sein: Solange anhand der Programmhefte lediglich das *Was* des Angebots betrachtet wird, ohne dabei auch das *Wie* des Anbietens systematisch zu rekonstruieren, bleibt das unmittelbare praktische Geschehen der Volkshochschularbeit unerschlossen.

Im vorliegenden Beitrag wollen wir ein Verfahren der Analyse von Arbeitsplänen vorstellen, mit dessen Anwendung die Performativität des Anbietens untersucht werden kann, die sich in der Herstellung und Verbreitung dieser Programmhefte entfaltet.

Zuerst erläutern wir unser Verständnis von Arbeitsplänen, das es uns erlaubt, diese als dokumentierte ‚Spuren' (Krämer 2007) des praktischen Vollzugs von ‚Volkshochschul-Wirklichkeit' zu erschließen. *Anschließend* begründen wir den von uns gewählten methodischen Zugang einer Analyse der inneren Umschlagseiten, indem wir die Schwellenfunktion herausstellen, die den darauf abgedruckten Paratexten bei der Etablierung einer Beziehung zwischen dem medialen An-

gebot und seinen potentiellen Adressat_innen zukommt. Im Horizont dieser Heuristik zeichnen wir – *drittens* – eine tiefgreifende Transformation der medialen Beziehungsgestaltung der Volkshochschule Halle zu ihren Adressat_innen nach, die sich zwischen dem 1. Trimester 1920 und dem 3. Trimester 1921 vollzog. Am *Schluss* skizzieren wir Potentiale der vorgestellten, auf die Performativität des Anbietens abzielenden Analyse von Arbeitsplänen.

1 Arbeitspläne als Medien der Angebotskommunikation

Wie bereits ausgeführt, wird die Bedeutung von Arbeitsplänen für die Historiografie der Erwachsenenbildung darin gesehen, dass sich in ihnen ein Ausschnitt vergangener Erwachsenenbildungsrealität dokumentiert. Unzureichend geklärt erscheint uns indes die Frage, welcher Realitätsausschnitt durch sie eigentlich erschließbar wird. Der Hinweis, dass sie nicht umstandslos als Dokumentation der tatsächlich stattgefundenen Veranstaltungen verstanden werden können, ist zwar mittlerweile gängig (z.B. bei Käpplinger 2008: Abs. 7). Wenn wir aber durch Arbeitspläne nichts über das Stattfinden von Veranstaltungen erfahren, worüber erfahren wir dann etwas?

Mit dem hier vorgestellten analytischen Zugang werden Programme nicht als Indizien für das Geschehen verstanden, das in ihnen angekündigt wird (vgl. Fleige u.a. 2018) und auch nicht als Niederschlag des makrodidaktischen Handelns, in dem das Angebot entwickelt wurde (vgl. Gieseke 2011). Wir schlagen vielmehr vor, das Geschehen des Ankündigens selbst in den Blick zu nehmen, das sich in Arbeitsplänen realisiert. Wir verstehen entsprechend Arbeitspläne als ein Format der medialen Kommunikation *über* die Angebote eines Veranstalters und wir untersuchen diese Angebotskommunikation als eine eigenständige Ebene erwachsenenpädagogischer Realität (vgl. Ebner von Eschenbach & Dinkelaker 2019).

2 Zur Schwellenfunktion der inneren Umschlagseite

Die Entwicklung des Vorschlags einer historischen Programmanalyse in einem hier präzisierten Sinne der Analyse der Performanz medialer Angebotskommunikation steht vor dem Problem, anhand von Arbeitsplänen die Performativität des Anbietens zu rekonstruieren. Wir verfolgen daher die Frage, inwiefern eine funktionale Analyse (vgl. Lüthje 2013) einen Beitrag zur Bearbeitung des methodischen Problems darstellen könnte. Hierfür betrachten wir die Arbeitspläne

selbst als Formen der Bearbeitung eines Problems. Wir untersuchen daher die Formen des Mitteilens in den Arbeitsplänen und fragen, welches Problem mit ihnen bearbeitet wird. Zum Ausgangspunkt nehmen wir dabei, dass es sich bei Programmen und Arbeitsplänen um gedruckte und verbreitete Medien handelt (vgl. Krämer 2008: 261–297). Charakteristisch für ihre Medialität ist es, dass die Autor_innen der Pläne und die Adressat_innen, für die sie geschrieben wurden, nicht unmittelbar miteinander interagieren, sondern sich zu verschiedenen Zeiten an verschiedenen Orten mit dem Programm befassen. Das kommunikative Problem, das durch die Abwesenheit der Autor_innen bzw. Adressat_innen entsteht, dadurch also, dass sie nicht unmittelbar füreinander wahrnehmbar sind, wird bearbeitet, indem in den medialen Texten ein Bild sowohl der Autor_innen als auch der Adressat_innen gezeichnet wird[1]. Durch den Druck und die Dissemination der Arbeitspläne etabliert die Volkshochschule eine öffentliche Darstellung des Verhältnisses zwischen sich und ihrer Adressat_innenschaft.

Im vorliegenden Beitrag fragen wir, welche Bedeutung den inneren Umschlagseiten der Arbeitspläne in diesem Zusammenhang zukommt. Die besondere Stellung dieser Seiten ergibt sich daraus, dass sie sich zwischen dem für die öffentliche Sichtbarkeit entscheidenden Deckblatt und den für die konkrete Darstellung des Angebots verwendeten Heftseiten befinden. Dieser Schwellenlage der zweiten Seiten wird in Arbeitsplänen dadurch Rechnung getragen, dass auf ihnen Paratexte abgedruckt werden. Als Paratexte bezeichnet die Literaturwissenschaft einem Buch beigestellte Texte, z. B. „Vorankündigungen“, „Vorworte“, „Anmerkungen“ oder auch Vakatseiten (vgl. Genette 2011[1987]: 304ff.). Statt solche, in der Regel wenig beachteten, Paratexte bei der Analyse zu vernachlässigen, plädiert Gérard Genette dafür, ihnen eine konstitutive Bedeutung für die Hervorbringung des Werks zuzusprechen: „Der Paratext ist also jenes Beiwerk, durch das ein Text zum Buch wird und als solches vor die Leser und, allgemeiner, vor die Öffentlichkeit tritt. Dabei handelt es sich weniger um eine Schranke oder eine undurchlässige Grenze als um eine Schwelle oder (…) um ein ‚Vestibül‘, das jedem die Möglichkeit zum Eintreten oder Umkehren bietet“ (ebd.: 10).

Im Folgenden untersuchen wir, inwiefern auch die Paratexte auf den inneren Umschlagseiten der Arbeitspläne die Funktion erfüllen, eine Beziehung zwischen den Leser_innen und dem Text zu konstituieren. Diese Frage werden wir zunächst anhand des Arbeitsplans des 1. Trimesters 1920 (Abk. $_{I}$1920) der im Oktober 1919 gegründeten Volkshochschule Halle eingehender verfolgen. Bei Abbildung 1 handelt es sich um den Anfang des auf der inneren Umschlagseite abgedruckten Textes: „Die Volkshochschule will in erster Linie dem Lern- und Bildungsbedürfnis der werktätigen Bevölkerung dienen. Ihr Besuch ist nur Personen über 18 Jahre gestattet“ (Z. 1–3)

1 Zur Diskussion der spezifischen Strukturen medialer pädagogischer Kommunikation vgl. Nolda (2002) und Kade (2004) sowie Dinkelaker (2007a, 2007b, 2013).

1 **Die Volkshochschule** will in erster Linie dem Lern- und Bildungs-
2 bedürfnis der werktätigen Bevölkerung dienen. Ihr Besuch ist nur Personen
3 über 18 Jahre gestattet. Es können immer nur ganze Vortragsreihen, nicht
4 einzelne Vorträge belegt werden. Der Eintrittspreis beträgt für jede Stunde
5 50 Pf., so daß z. B. eine 6stündige Vortragsreihe 3 Mk. Eintrittsgebühr
6 kostet. Der Unterricht findet abends nach 7 Uhr statt. Die als **Arbeits-**
7 **gemeinschaft** bezeichneten Lehrgänge werden nur vor einer beschränkten
8 Anzahl von Teilnehmern abgehalten. Dabei wird auf ihre tätige Mitarbeit
9 gerechnet. Für den Erfolg des sprachlichen Unterrichts ist häusliche Mitarbeit
10 ganz unentbehrlich, ebenso müssen für die Literaturstunden die betreffenden
11 Bücher gelesen werden. Die Teilnehmer an Kursus XVII müssen ein Noten-
12 heft mitbringen.
13 Um dem Lernbedürfnis und den Interessen der Zuhörer möglichst weit-
14 gehend Rechnung zu tragen, sollen von ihnen Vertrauenspersonen gewählt
15 werden, die den Dozenten die Wünsche der Zuhörer mitteilen und An-
16 regungen für die weiteren Programme geben können.
17 Es steht den Zuhörern frei, nach jedem Vortrag durch Anfragen eine
18 Besprechung des Gehörten herbeizuführen. Die Anfragen können auch
19 schriftlich gestellt werden.
20 Der Verkauf der Eintrittskarten geschieht durch das Bureau der Schul-
21 verwaltung (Rathausstraße 4, Eingang Kleine Steinstraße), das Zigarren-
22 geschäft Heinze (Merseburger Straße 29) und durch das Gewerkschaftskartell
23 (Harz 42-44), hier aber **nur** an Personen, die sich als Mitglieder einer
24 Gewerkschaft ausweisen.
25 Die Zuhörer werden dringend gebeten, den der Einlaßkarte angehefteten
26 Fragezettel, der nur statistischen Zwecken dient, richtig auszufüllen und bei
27 dem ersten Vortrag abzugeben.

Abbildung 1: Innere Umschlagseite 1920 (vgl. Arbeitsplan 1. Trimester 1920 der Volkshochschule Halle (Saale)).

Wer diese Zeilen liest, wird nicht etwa nur über die Absichten der Volkshochschule informiert (sie will dem ‚Lern- und Bildungsbedürfnis' eines bestimmten Bevölkerungsteils Rechnung tragen). In diesem ersten Satz gerät der_die Lesende zugleich notwendigerweise auch in ein spezifisches Verhältnis zu diesen Absichten: Sofern sich die lesende Person selbst als der ‚werktätigen Bevölkerung' zugehörig sieht, kann sie davon ausgehen, dass sie durch das im Heft abgedruckte Programm angesprochen werden soll, allerdings nur, wenn sie ein Lern- und Bildungsbedürfnis in sich verspürt und zudem nicht wegen der Altersuntergrenze vom Angebot ausgeschlossen ist. Mit anderen Worten: Solchen Leser_innen wird mit dem Programm ein Angebot gemacht. Sollte diesem Angebot gefolgt und die Lektüre fortgesetzt werden, werden weitere Auskünfte zur Realisierung ihres Bildungsstrebens gegeben. Für Leser_innen, die dagegen nicht zu diesem

gleich eingangs definierten Adressat_innenkreis gehören, kommt diesem Arbeitsplan eine gänzlich andere Bedeutung zu. Für sie könnte das Programm entweder von Interesse sein, weil sie abweichend von der Regel (also als Angehörige des Bürgertums oder als Menschen ohne echtes Bildungsinteresse oder als Menschen unter 18 Jahren) möglicherweise dennoch Zugang zur Veranstaltung suchen, oder sie könnten – wenn es sich etwa um zeitgenössische Vertreter_innen der Stadtpolitik oder Angehörige der Verwaltung oder der Universität oder auch um historische Forscher_innen handelt – das Programm in dem Interesse lesen, etwas über das Vorgehen der Volkshochschule zu erfahren, ohne sich selbst im eigenen Bildungsbedürfnis betroffen zu sehen.

Auf der 2. Seite, zwischen Deckblatt und *Text*, wird den Leser_innen damit ein adressatendifferenziertes Beziehungsangebot unterbreitet: Überschreiten sie die so gestaltete Schwelle und lesen weiter, geschieht dies auf der Grundlage des eingangs performierten Beziehungsangebots. Diese Beziehung ist nicht unspezifisch, sondern eine, die sich unterscheidet, je nachdem, welcher Gruppe sich die Lesenden zugehörig fühlen, wie alt sie sind und nicht zuletzt abhängig davon, ob sie ein Lern- und Bildungsbedürfnis in sich tragen. Dem ersten Satz kommt damit eine doppelte Schwellenfunktion[2] zu: An dieser Schwelle werden all diejenigen zurückgewiesen oder zumindest randständig platziert, die nicht zur Zielgruppe der Volkshochschule gehören. Zudem werden diejenigen, die zum Adressat_innenkreis gehören, auf die Lektüre des Programms vorbereitet. Sie wissen nun *als wer* sie im Programm angesprochen werden und *wie sie sich selbst* zu verstehen haben, wenn sie dem Angebot der Volkshochschule entsprechen wollen: als lern- und bildungsbedürftige Angehörige der ‚werktätigen Bevölkerung‘.

Genettes Hinweis zur Schwellenfunktion der Paratexte zu literarischen Werken erweist sich somit als ausgesprochen fruchtbar, auch für die Analyse der Paratexte zu Programmheften der Erwachsenenbildung. Die Rückseite des Umschlags konstituiert offensichtlich den Arbeitsplan als ein für die Leser_innen in spezifischer Weise relevantes Format der Angebotskommunikation und in ihr entfaltet sich eine Sphäre des Übergangs, die das Eintreten in die Welt des angebotenen Programms reguliert. Verfolgt man weiter, wie diese Schwellenfunktion ausgestaltet wird, führt man also die Lektüre nach dem ersten Satz fort, tritt Überraschendes zu Tage: Nicht allein die Schwelle ins Programmheft hinein wird auf dieser zweiten Seite ausgestaltet. Vielmehr wird darüber hinaus auch der gesamte weitere Weg der Leser_innen bis in den Veranstaltungsraum hinein schwellenförmig vorstrukturiert (vgl. Abb. 1):

Folgende Schritte müssen von denen vollzogen werden, die teilnehmen wollen: Es ist der Erwerb von „Eintrittskarten“ (Z. 20) erforderlich. Die Orte, an denen sie erworben werden können, sind das „Bureau der Schulverwaltung“ (Z. 20–21), das „Zigarrengeschäft Heinze“ (Z. 21–22) und das „Gewerkschaftskar-

2 Zur Gestaltung von Schwellen in der Erwachsenenbildung vgl. Dinkelaker 2020.

tell“ (Z. 22). Diese letzte Zugangsmöglichkeit besteht allerdings nur für diejenigen, die als „Mitglieder einer Gewerkschaft“ (Z. 23–24) zählen. Damit es zur Teilnahme an der Veranstaltung kommen kann, gilt es schließlich auch, sich zum richtigen Zeitpunkt – „abends nach 7 Uhr“ (Z. 6) – am vorgesehenen Ort einzufinden. Dort werden bestimmten Verhaltensweisen als wünschenswert angesehen, insbesondere „Wünsche“ (Z. 15) mitzuteilen und „Anregungen“ (Z. 15–16) zu geben. Der Erwerb entsprechender Karten allein ist aber nicht die einzige Vorbedingung für eine Teilnahme. Es gilt auch, bei der Veranstaltung mit einer bestimmten inneren Haltung zu erscheinen. Es wird mit „tätiger Mitarbeit gerechnet“ (Z. 8–9), für „Literaturstunden“ (Z. 10) sind „die betreffenden Bücher“ (Z. 10–11) in Vorbereitung zu lesen, für Sprachangebote ist darüber hinaus die Be-

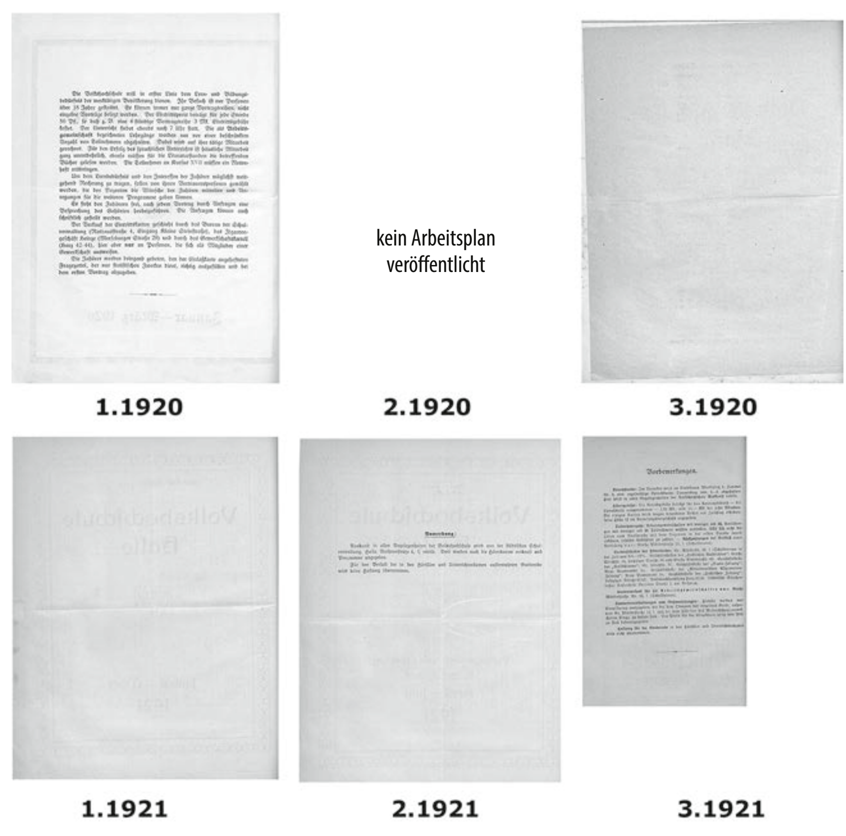


Abbildung 2 Innere Umschlagseiten von $_{\text{I}}$1920 – $_{\text{III}}$1921 (vgl. Arbeitspläne vom 1. Trimester 1920 bis zum 3. Trimester 1921 der Volkshochschule Halle (Saale); Formatwechsel beim Arbeitsplan 3. Trimester 1921).

reitschaft zur „häuslichen Mitarbeit ganz unentbehrlich" (9–10). Weiterhin sind für bestimmte Veranstaltungen auch Gegenstände mitzubringen (Z. 11–12).

Die Ausführungen auf der zweiten Seite haben damit nicht nur den Zweck, die Beziehung der Leser_innen zum im Heft abgedruckten Text zu klären. In ihnen wird auch das Problem bearbeitet, wie eine angemessene Teilnahme an den angebotenen Veranstaltungen ermöglicht werden kann. Mit dem Abdruck dieser Paratexte zum Programm werden potentielle Teilnehmende in die Lage versetzt, ihren Beitrag zum Stattfinden der Veranstaltungen zu erbringen.

Diese umfangreichen Informationen, die man im weiteren Verlauf des Zwischentexts erhält, sind allerdings nur für solche Personen von Interesse, die sich dafür entschieden haben, an einer der angebotenen Veranstaltungen teilzunehmen: Wer das Programm eben erst in die Hand genommen hat, für den sind diese Zeilen lediglich eine Vorwegnahme, ein Ausblick auf eine mögliche Zukunft, die für sie erst nach der Lektüre des Programms bedeutsam sein werden kann. Von der zweiten Seite des Arbeitsplans aus führt daher nicht nur eine Schwelle ins Programmheft. Sie etabliert auch eine Schwelle aus dem Programmheft hinaus, nämlich *hin zur Teilnahme*.

3 Wandel des Adressat_innenverhältnisses der Volkshochschule Halle

In den beiden ersten Jahren nach der Gründung der Volkshochschule Halle durchläuft die Gestaltung der inneren Umschlagseite eine Phase der Transformationen. Die im vorangegangenen Kapitel exemplarisch betrachtete zweite Seite des Arbeitsplans I1920 entspricht der Ausgangsform, mit der die Volkshochschule nach ihrer Gründung im Jahr 1919 gestartet war. In Abbildung 2 ist zu erkennen, wie sich die Gestaltung der inneren Umschlagseiten in den anschließenden Trimestern wandelte. Klar zu erkennen ist der mehrfache Wandel der Form der Paratexte. Das Problem der Etablierung einer Beziehung zwischen den Angeboten der Volkshochschule und ihren potentiellen Adressat_innen wird also in einer veränderten Art und Weise bearbeitet. Im Folgenden untersuchen wir, inwiefern sich diese Transformation als ein Moment der Transformation des Adressat_innenverhältnisses der Volkshochschule Halle ausdeuten lässt.

3.1 Intransparenz gegenüber potentiellen neuen Adressat_innen Ende 1920 und Anfang 1921

In den Trimestern $_{II}$1920 – $_{I}$1921 ist ein Wegfall von Informationen auf der zweiten Seite zu verzeichnen (vgl. Abb. 3).

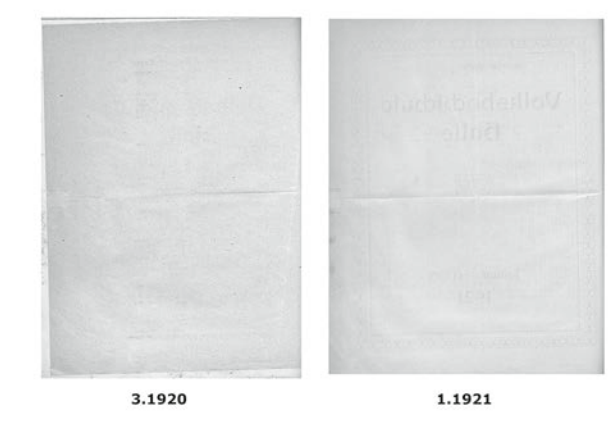


Abbildung 3 Innere Umschlagseiten von $_{\text{III}}$1920 und $_{\text{I}}$1921 (vgl. Arbeitspläne 3. Trimester 1920 und 1. Trimester 1921 der Volkshochschule Halle (Saale)).

Für das 2. Trimester 1920 wurde gar kein Arbeitsplan, sondern lediglich eine kurze Bekanntmachung in den Hallischen Nachrichten verbreitet (vgl. StArHal, Nr. 1 und Nr. 2). Bei einem ersten Blick auf die zweite Seite der Arbeitspläne $_{\text{III}}$1920 und $_{\text{I}}$1921 fällt zunächst auf, dass dort nichts steht. An die Stelle eines Einführungstextes tritt eine Vakatseite. Weder der Text, der zuvor dort zu lesen war, noch etwas Analoges ist in diesen Arbeitsplänen – auch nicht an irgendeiner anderen Stelle – zu lesen. Aber obwohl nichts zu sehen ist, gibt es dennoch etwas zu erkennen. Denn nun ‚fehlt', was zuvor eine bedeutende Funktion erfüllt hat, was sich über die Umkehr der Fragerichtung zeigt: Was steht *nicht* auf der inneren Umschlagseite? Informationen zum Adressat_innenkreis und den Absichten der Volkshochschule sind ebenso ausgespart wie Angaben zu Verkaufsstellen der Eintrittskarten und zu weiteren Voraussetzungen für den Zugang zu Veranstaltungen. Erkennbar wird ein ‚spezifisches' Schweigen. Wer in diesem Trimester die Schwelle ins Programmheft überschreitet, tut dies ohne weitere Einstimmungen und Erläuterungen.

Durch das Vakat-Lassen der Seite wird das Adressat_innen-Verhältnis der Volkshochschule nun in veränderter Weise konkretisiert: relevant wird das Programm damit nur noch entweder für diejenigen, die das Prozedere des Zugangs schon kennen, gewissermaßen Eingeweihte, oder aber für diejenigen, denen Zugänge durch weitere mündliche Erläuterungen eröffnet werden. Die Bearbeitung des Problems der Beziehungsherstellung wird damit aus dem Heft heraus in die mündliche Kommunikation hineinverlagert. Das Programm nimmt dagegen für sich nicht länger in Anspruch, potentielle neue Adressat_innen in einer medialen Öffentlichkeit anzusprechen und zur Teilnahme einzuladen.

3.2 Einladung für Interessierte im 2. Trimester 1921

Angesichts dieser dramatischen Abkehr der Volkshochschule von potentiellen neuen Adressat_innen weist die im 2. Trimester 1921 auf der zweiten Seite abgedruckte ‚Anmerkung‘ auf eine erneute Veränderung des Adressat_innenverhältnisses hin (vgl. Abbildung 4).

1 **Anmerkung:**

2 Auskunft in allen Angelegenheiten der Volkshochschule wird von der städtischen Schul-
3 verwaltung, Halle, Rathausstraße 4, I, erteilt. Dort werden auch die Hörerkarten verkauft und
4 Programme abgegeben.
5 Für den Verlust der in den Hörsälen und Unterrichtsräumen aufbewahrten Garderobe
6 wird keine Haftung übernommen.

Abbildung 4 Innere Umschlagseite $_{\text{II}}$1921 (vergrößerter Ausschnitt) (vgl. Arbeitsplan 2. Trimester 1921 der Volkshochschule Halle (Saale)).

Die Überschrift „Anmerkung“ (Z. 1) verleiht dem darunter stehenden Text eher einen beiläufigen Charakter. Der Text erscheint als eine Nebenbemerkung, die nicht unbedingt gelesen werden muss. Gerade in dieser Beiläufigkeit fungiert die ‚Anmerkung‘ dennoch als orientierende Markierung im Schwellenbereich, weil sie inhaltlich unmittelbar aus dem Arbeitsplan hinausführt. „Auskunft“ (Z. 2) über die Volkshochschule erhält man nicht etwa im vorliegenden Heft, sondern an anderer Stelle, nämlich „von der städtischen Schulverwaltung“ (Z. 2–3). Wer also die ‚Anmerkung‘ ad litteram versteht, könnte das Heft aus der Hand legen, denn alles Wichtige ist offenbar andernorts zu erfahren und dabei nicht allein für Auskunftssuchende von Interesse, sondern auch für diejenigen, die sich zur Teilnahme entschieden haben. Denn dort sind auch die „Hörerkarten“ (Z. 3) zu erwerben.

Mit dieser knappen Bemerkung werden auf der Schwelle zum Heft nun also wieder Zugänge – auch für Volkshochschulfremde – eröffnet. Im Vergleich zur im vorangegangenen Kapitel betrachteten Schwelle des Arbeitsplans $_{\text{I}}$1920 fallen die schriftlichen Informationen aber deutlich spärlicher aus und auch die Zugangsmöglichkeiten wurden reduziert. Statt dreier Verkaufsstellen gibt es lediglich eine. Erläuternde Hinweise sind mündlich einzuholen, zu Lesen gibt es sie nicht mehr. Ein Zugang wird so zwar eröffnet, er bleibt aber umwegig und undurchsichtig.

3.3 Eröffnung pluraler Zugangsmöglichkeiten ab dem 3. Trimester 1921

Im 3. Trimester 1921 verändert sich die Gestaltung der zweiten Seite erneut (vgl. Abb. 5). Der Text an der Schwelle ins Programm hinein und auch die Erläuterungen zu möglichen Wegen zur Teilnahme sind umfangreicher und der Text wird

1 **Vorbemerkungen.**
2
3 **Sprechstunde:** Im Semester wird im Stadthaus, Marktplatz 2, Zimmer
4 Nr. 3, eine regelmäßige Sprechstunde Donnerstag von 5—6 abgehalten.
5 Hier wird in allen Angelegenheiten der Volkshochschule Auskunft erteilt.
6 **Hörergebühr:** Die Grundgebühr beträgt für den Vortragsabend — die
7 Sprachkurse ausgenommen — 1,50 Mk., also 15,— Mk. bei zehn Abenden.
8 Bei einigen Kursen wird wegen besonderer Kosten ein Zuschlag erhoben;
9 seine Höhe ist im Vorlesungsverzeichnis angegeben.
10 **Teilnehmerzahl:** Arbeitsgemeinschaften mit weniger als 30, Vorlesun-
11 gen mit weniger als 50 Teilnehmern müssen ausfallen, falls sich nicht die
12 Hörer nach Rücksprache mit dem Dozenten in der ersten Stunde bereit
13 erklären, erhöhte Gebühren zu zahlen. — **Rückzahlungen** bei Ausfall einer
14 Vorlesung nur: Große Märkerstraße 10, I (Schulbureau).
15 **Verkaufsstellen der Hörerkarten:** Gr. Märkerstr. 10, I (Schulbureau in
16 der Zeit von 8½—12½. Geschäftsstellen der „Hallischen Nachrichten“: Große
17 Ulrichstr. 16, Leipziger Straße 34 und Große Brunnenstr. 49. Geschäftsstelle
18 der „Volksstimme“: Gr. Ulrichstr. 27. Geschäftsstelle der „Saale-Zeitung“:
19 Neue Promenade 1a. Geschäftsstelle der „Mitteldeutschen Allgemeinen
20 Zeitung“: Neue Promenade 1a. Geschäftsstelle der „Halleschen Zeitung“:
21 Leipziger Straße 61/62. Volksbuchhandlung Harz 42/44. Städtische Straßen-
22 bahn: Kassenstelle Berliner Straße 1, am Roßplatz.
23 **Kartenverkauf für die Arbeitsgemeinschaften nur:** Große
24 Märkerstraße Nr. 10, I (Schulbureau).
25 **Sonderveranstaltungen und Gastvorlesungen:** Hierfür werden nur
26 Einzelkarten ausgegeben, die bei dem Obmann der einzelnen Kurse, außer-
27 dem Gr. Märkerstraße 10, I, und bei dem Pförtner des Melanchthonianums,
28 Herrn Kluge, zu haben sind. Der Preis für die Einzelkarte wird von Fall
29 zu Fall bekanntgegeben.
30 **Haftung für die Garderobe** in den Hörsälen und Unterrichtsräumen
31 wird nicht übernommen.

Abbildung 5 Innere Umschlagseite $_{III}$1921 (vergrößerter Ausschnitt) (vgl. Arbeitsplan 3. Trimester 1921 der Volkshochschule Halle (Saale)).

in Absätze gegliedert. Im Unterschied zur beiläufigen ‚Anmerkung‘ fordern die „Vorbemerkungen“ (AP $_{\text{III}}$1921, Z. 1) nun dezidiert ein Verweilen und eine spezifische Aufmerksamkeit vor dem Lesen des ‚eigentlichen‘ Arbeitsplans ein. An die Stelle des Verweises auf eine mündliche Auskunft im Arbeitsplan $_{\text{II}}$1921 tritt eine umfängliche *mediale Auskunft*. Man muss nun nicht länger zur ‚Schulverwaltung‘ gehen, um eingeweiht zu werden. Diese mediale Auskunft unterscheidet sich nicht nur von der mündlichen Auskunft, sondern auch von der, die die Volkshochschule zu Beginn ihrer Institutionalisierungsgeschichte – Anfang 1920 – schon einmal angeboten hatte. Sie hat nicht länger die Form eines ungegliederten Fließtextes, der den Leser_innen eine lineare, autorgesteuerte Aneignungspraxis abverlangt. Vielmehr ist der Text in Teilabschnitte gegliedert. Mit den fettgedruckten Absatzüberschriften wird den Leser_innen eine von der Reihenfolge der Darstellung abweichende eigenständige Orientierung nahegelegt.

Anders als $_{\text{I}}$1920 wird in diesem inneren Umschlagstext weder die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Bevölkerungskreis noch eine spezifische innere Haltung von potentiellen Adressat_innen eingefordert.

Der *Weg zur Teilnahme* wird dagegen ausführlicher erläutert und die Zugangsmöglichkeiten werden pluraler ausgestaltet: Ohne dass ein Gespräch gesucht werden müsste, wird den an Teilnahme Interessierten bekanntgegeben, wie es sich beispielsweise mit der „Hörergebühr“ (Z. 6) verhält oder wo sich die „Verkaufsstellen“ (Z. 15–22) befinden, um Hörerkarten zu erwerben. Wer noch weitere Fragen haben sollte, kann dennoch im „Stadthaus“ (Z. 3) die Sprechstunde besuchen.

Betrachtet man die benannten ‚Verkaufsstellen für Hörerkarten‘, so zeigt sich nicht nur eine erhebliche zahlenmäßige Ausweitung gegenüber dem vorherigen Trimester (in dem es lediglich eine Verkaufsstelle gab), sondern auch eine deutliche Erweiterung gegenüber der Anfangsphase der Adressierung $_{\text{I}}$1920. Die Verkaufsstellen liegen zudem weiter im Stadtgebiet verstreut (vgl. Abbildung 6).

Auch wenn die ‚Werktätigen‘ nicht mehr explizit als Adressat_innen angesprochen werden, so zeigt sich in der Wahl dieser Verkaufsstellen, dass ihnen Möglichkeiten zur Teilnahme dennoch weiterhin gezielt eröffnet werden. ‚Hörerkarten‘ erhält man bei der Geschäftsstelle der „Volksstimme“, einer sozialdemokratisch orientierten Zeitung, oder der „Volksbuchhandlung Harz“, die sich im Gewerkschaftshaus Halles befindet. Neben diesen arbeiternahen Zugangsportalen werden aber auch Verkaufsstellen mit sozialräumlicher Nähe zu anderen Bevölkerungsgruppen etabliert, etwa Geschäftsstellen nicht eindeutig an die Arbeiterschaft adressierter „Zeitungen“ oder auch eine „Straßenbahnendhaltestelle“ (s. Z. 15–22). An die Stelle der exklusiven Adressierung der „werktätigen Bevölkerung“ (AP $_{\text{I}}$1920, Z. 2) tritt damit die Öffnung hin zu allen Bevölkerungsgruppen der Stadt. Eine besondere Rolle spielt dabei offenbar die durch Zeitungen hergestellte mediale Öffentlichkeit.

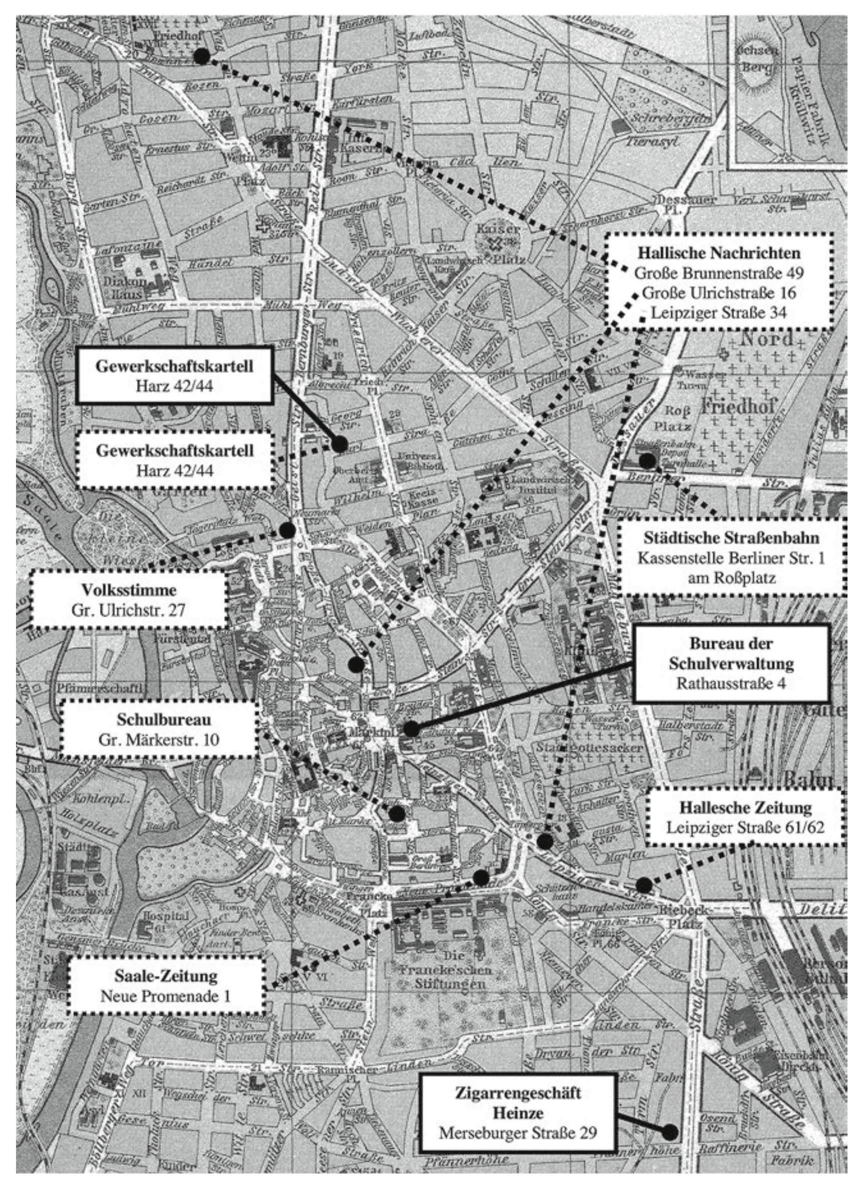


Abbildung 6 Verkaufsstellen der Hörerkarten in Halle 1920 ($_{\text{I}}$1920 = geschlossener Rahmen; $_{\text{III}}$1921=gepunkteter Rahmen) [Quelle: Rockstuhl, Harald (2016). Stadtpläne Halle a.d.S. 1895–1906–1920. Verlag Rockstuhl; hier S. 12]

Diese nun entwickelte Struktur der inneren Umschlagseite wird noch bis Ende der 1920er Jahre stabil bleiben. Mit der Form, die die Schwellengestaltung des Arbeitsplans $_{III}$1921 annimmt, kommt damit der von uns betrachtete Transformationsprozess zu einem Abschluss.

Als Befund zeigt sich, dass sich nach der Gründung ein Übergang von einer eng führenden, exklusiv auf die *werktätige Bevölkerung* zielenden Beziehungsgestaltung hin zu einer pluralen, eigenständige Aneignungspfade ermöglichenden, alle Bevölkerungsteile ansprechenden Beziehungsgestaltung vollzogen hat. Dieser Wandel erstreckt sich über mehrere Trimester hinweg. Währenddessen ereignet sich eine eigentümliche, schwer zu deutende Phase der Intransparenz und des vorübergehenden Rückzugs.

4 Zum Potential der Analyse von Paratexten in Arbeitsplänen

Im vorliegenden Beitrag haben wir Arbeitspläne als Quellen verwendet, um Aufschluss über das konkrete Geschehen der Angebotskommunikation in der Anfangsphase der Weimarer Republik zu bekommen. Nicht das in den Arbeitsplänen dokumentierte Angebot, sondern der sich im Medium des Arbeitsplans dokumentierende Vollzug des Anbietens stand dabei im Zentrum. Anhand der exemplarischen Analyse lässt sich das Potential einer solchen ‚Realanalyse‘ medialer Adressierungspraxen für die Erweiterung des Verständnisses der Geschichte der Volkshochschulen in der Weimarer Zeit diskutieren. Was wird rekonstruierbar, was nicht auch mit Hilfe der Analyse programmatischer Literatur dieser Zeit sichtbar geworden wäre?

Erkennbar wird zunächst eine Problemstellung, mit der es die Volkshochschulkommunikation zu tun hatte, die aber nicht in der Frage nach der angemessenen Wahl von Arbeitsformen (Arbeitsgemeinschaft vs. Vortrag) aufgeht, auf die die Reflexionsliteratur zur Neuen Richtung zugespitzt war. Eine offenbar drängende, offene Frage dieser Zeit betraf die Etablierung und Ausgestaltung eines pädagogischen Verhältnisses zwischen der an bestimmten Orten angesiedelten Anbieterorganisation und den räumlich verstreuten, den Anbietern überwiegend unbekannten potentiellen Adressat_innen. Die beobachtbaren Versuche einer Etablierung von medial vermittelten, auch konkret räumlichen Zugängen changiert in Halle zwischen einem Auftreten in vorhandenen Räumen konjunktiver Vergemeinschaftung und einem Auftreten in den Räumen einer medialen Öffentlichkeit. Was die Ausgestaltung der Arbeitspläne angeht, setzt sich letztlich die weniger verbindliche, dafür aber breiter streuende Form des Ansprechens durch. Die Volkshochschule Halle setzt damit gerade nicht auf die Etablierung und Aufrechterhaltung einer überdauernden Arbeits*gemeinschaft,* sondern auf das vorübergehende, immer wieder neue öffentliche Anbieten eines zwar einladenden, aber letztlich unverbindlichen Arbeits*plans*.

Unsere Befunde werfen damit neue Fragen auf: Gibt es in anderen Städten ähnliche oder andere Entwicklungen in der Adressat_innenansprache während der Weimarer Zeit? Gibt es möglicherweise eine bislang nicht beachtete Transformation der Volkshochschulwesens Anfang der 1920er Jahre, nach der ersten Gründungseuphorie, oder handelt es sich hierbei um eine Sonderentwicklung nur in Halle?

Literatur

Dinkelaker, Jörg (2007a): Aktivierung, Aufklärung, Selbstverbesserung. Umgang mit Wissen in der Straßenzeitung. In: Kade, J./Seitter, W. (Hrsg.): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Bd. 1: Pädagogische Kommunikation. Opladen, S. 199–236.

Dinkelaker, Jörg (2007b): Selbstdarstellung und pädagogische Kommunikation: Umgang mit Wissen in der Unternehmenszeitschrift. In: Kade, J. /Seitter, W. (Hrsg.): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Bd. 1: Pädagogische Kommunikation. Opladen, S. 405–436.

Dinkelaker, Jörg (2013): Einbindung Abwesender. Ordnungen territorial entgrenzter Teilnahme am Lebenslangen Lernen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16, 4, S. 713–730.

Dinkelaker, Jörg (2020): Schwellen der Bildung. Zum pädagogischen Umgang mit räumlichen Grenzen in der Erwachsenenbildung. In: Käpplinger, B. (Hrsg.). Neue Häuser der Erwachsenenbildung 1959 und 2019. Bleibt alles anders? Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 41–60.

Dräger, Horst (1984): Historiographie und Geschichte der Erwachsenenbildung. In Schmitz, E./Tietgens, H. (Hrsg.), Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft. Band 11. Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 76–94.

Ebner von Eschenbach, Malte & Dinkelaker, Jörg (2019): Arbeitspläne als Quellen zur Geschichte der Volkshochschulen in der Weimarer Republik. SPURENSUCHE. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung 28, S. 77–89.

Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/Hippel, Aiga von/Käpplinger, Bernd/Robak, Steffi (2018): Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: wbv Publikation.

Genette, Gérard (2001[1987]): Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches. Mit einem Vorwort von Harald Weinrich (6. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Gieseke, Wiltrud (2011): Programme und Programmforschung als spezifisches Steuerungswissen für Weiterbildungsorganisationen? Hessische Blätter für Volksbildung 4, S. 314–322.

Kade, Jochen (2004): Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 199–232.

Käpplinger, Bernd (2008): Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung [34 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung, 9(1), Art. 37. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0801379 [Zugriff: 25.01.2020].

Krämer, Sybille (2007): Was also ist eine Spur? Und worin besteht ihre epistemologische Rolle? Eine Bestandsaufnahme. In: Krämer, S./Kogge, W./Grube, G. (Hrsg.): Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 11–36.

Krämer, Sybille (2008): Medium, Bote, Übertragung. Kleine Metaphysik der Medialität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Langewiesche, Dieter (1989): Erwachsenenbildung. In: Langewiesche, D./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München: C. H. Beck, S. 337–370.

Lüthje, Corinna (2013): Funktionale Analyse mittlerer Reichweite als Methode neuer kulturgeschichtlicher Kommunikationsforschung: Methodologisch-erkenntnistheoretische Begründung und Anwendungsbeispiele. In: Studies in Communication and Media 2(2), S. 143–197.

Nolda, Sigrid (2002): Verwendungen pädagogischer Muster in den Medien. In: S. Nolda: Pädagogik und Medien. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 158–196.

Stifter, Christian (2019): Erwachsenenbildung und historische Fachwissenschaft. Ein Plädoyer für mehr Geschichte (in) der Erwachsenenbildung. In: Kastner, M./Lenz, W./Schlögl, P. (Hrsg.). Kritisch sind wir hoffentlich alle: Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Subjekt, Arbeit und Gesellschaft. Wien: Löcker, S. 143–158.

Tietgens, Hans (1998): Zur Auswertung von Arbeitsplänen der Volkshochschulen. In: Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H.: Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt a. M., S. 61–138.

Tietgens, Hans (2001): Ideen und Wirklichkeiten der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Ein anderer Blick. Essen: Klartext.

Quellen

Arbeitspläne Volkshochschule Halle, Staatsbibliothek zu Berlin, 4“ Ah 11942

StArHal Nr. 1 = Schulverwaltung, Stadtarchiv Halle, A 2.36 Nr. 732 Bd. 1, Blatt 193 Seite a

StArHal Nr. 2 = Schulverwaltung, Stadtarchiv Halle, A 2.36 Nr. 732 Bd. 1, Blatt 194 Seite b

C: Angebotsgeschichte

Im Schatten der Selbstoptimierung. Umschulung, Zukunft und die Anthropologie des Erwachsenen (1949–1976)

Jan Kellershohn

1 Einleitung: Erwachsenenbildung und Zukunft[1]

In den 1950er Jahren trieb die Automationsangst die bundesdeutschen Sozialwissenschaften um. Auch der zu diesem Zeitpunkt bereits zu einem der medienwirksamsten Vertreter seiner Zunft avancierte Helmut Schelsky meldete sich zu Wort. Seine Ausführungen kreisten um die üblichen Forderungen nach Flexibilität, Qualifikation und Mobilität, um mit dem technischen Wandel Schritt zu halten. Ihn beschlichen aber manifeste Zweifel:

„In diesem Zusammenhange könnte schließlich fraglich werden, ob ein hinreichender Anteil unserer Bevölkerung der Begabung und Intelligenz nach zu diesen beruflichen Höherqualifizierungen fähig ist. Englische Gutachter haben festgestellt, daß nur 1/5 ihrer Bevölkerung zu einer solchen technischen Ausbildung […] die nötige Begabung habe […]. Die deutsche Diskussion hat diese Frage noch nicht aufgegriffen; allerdings zeigen Erfahrungen in einem Einzelfalle […] in diesem Punkte ungünstige Ergebnisse“ (Schelsky 1957: 31).

Von der im Zusammenhang mit Weiter- und Erwachsenenbildung sowie „lebenslangem Lernen“ vielbeschworenen Selbstoptimierung war bei Schelsky also insofern keine Spur, als er diese einschränkte und mit Voraussetzungen versah.

Dieses Beispiel mag überraschen, denn in der Diskussion um die Geschichte der Erwachsenenbildung dominierte in den letzten Jahren ein Narrativ der Kommodifizierung. Autor_innen wie Ulrich Bröckling (2013) argumentierten mit abweichenden Datierungen, der „Sputnik-Schock“, „1968“ und der Wandel der Arbeit hätten um 1970 zur Herausbildung der Subjektivierungsform des „unternehmerischen Selbst“, zu Flexibilisierung und Selbstoptimierungsimperativen des Humankapitals unter neoliberalen Auspizien geführt (Bernet/Gugerli 2011; Kopecký 2011). Erwachsenenbildung spielte in diesen Erzählungen eine Schlüsselrolle. Gilles Deleuze (2014: 257) etwa konstatierte, die „permanente Weiter-

1 Für Anregungen und Kritik danke ich Anne Otto und den anonymen Gutachter_innen.

bildung" habe die Schule als Institution der Einschließung abgelöst. Geschichtswissenschaftliche Perspektiven auf dieses Narrativ sind bislang rar. Das Beispiel Schelskys deutet jedoch bereits an, dass sich eine Geschichte der Erwachsenbildung nicht auf Ökonomisierungs- und Optimierungsgeschichten beschränkt. Solche Narrative setzen die Annahme der Optimier*barkeit* von Individuen voraus. Diese war allerdings überaus strittig.

Gleichzeitig harmoniert die Ökonomisierungserzählung der Weiterbildung mit der Diagnose eines sich verändernden Zukunftsbezugs in den 1970er Jahren. Hätten in den 1960er Jahren noch Planungsoptimismus und Steuerungswille geherrscht (Metzler 2003), seien diese dem „Ende der Zuversicht" (Jarausch 2008) in den 1970er Jahren anheimgefallen (Esposito 2016). Franziska Rehlinghaus (2019) beschäftigte sich jüngst mit dem Verhältnis von Weiterbildung und Zukunft in den 1960er und 1970er Jahren. Sie argumentierte, Weiterbildung beruhe auf einer „Inkohärenz" (ebd.: 228), die zu einer „Kontingenzgenerierung durch Kontingenzminimierung" (ebd.: 251) führe: Erwachsenenbildung sollte zunächst eine planbare Anpassung an die Arbeit der Zukunft, ab den 1970er Jahren dann – unter dem Schlagwort der „Kreativität" – eine Zukunftsgenerierung eo ipso begünstigen. Gleichzeitig musste sie durch Ausbildungspläne eingehegt werden.

An dieser Schnittstelle setzt der vorliegende Beitrag ein. Am Beispiel der Geschichte der Umschulung wird der Frage nachgegangen, wie sich die Prämissen des Zukunftsbezugs in der Erwachsenen*aus*bildung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts änderten. Adressiert wird eine mit dem Selbstoptimierungsimperativ einhergehende, latente Problematisierung: die Suche danach, welche Erwachsenen als „bildungsfähig" zu betrachten seien. Kernthese ist, dass sich der Wandel des Zukunftsbezugs der Erwachsenenausbildung nach 1945 nicht nur auf das Auftreten eines präventiven und „unternehmerischen" Selbst beschränkte, sondern die Entdeckung der „Anpassungsfähigkeit" zugleich die „Anpassungs*un*fähigkeit" als Wissensobjekt konstituierte. Im Sinne Rüdiger Grafs (2016) lösten sich verschiedene Zukunftsbezüge nicht einfach ab. Auch in der Erwachsenenbildung koexistierten sie. Das „unternehmerische Selbst" betrat die Bühne also gemeinsam mit seinem anpassungsunfähigen Zwilling.

Diese Überlegung wird im Folgenden schlaglichtartig konkretisiert: Nach einigen Bemerkungen zur Geschichte der Umschulung steht die Hochphase der westdeutschen Umschulungsdebatte in den 1960er Jahren im Mittelpunkt. Diese wird anhand des Begriffs der „Mobilität" als Aushandlung der „Bildungsfähigkeit" Erwachsener und „älterer Arbeitnehmer" gelesen. Zuletzt geht es um die Grenzen der Umstellbarkeit und deren Rekonfiguration bis Mitte der 1970er Jahre.

2 Umschulung und die moralisch-holistische Ordnung der deutschen Gesellschaft

Die bisherige Geschichtsschreibung folgte einer deutlichen Trennung zwischen Erwachsenenbildung und -ausbildung. Erstere wurde meist, etwa aus der Tradition der Arbeiterbildung, über ihre selbstzweckhafte Ausgestaltung im Sinne eines umfassenden Bildungsbegriffs charakterisiert. Letztere dagegen galt als zweckbestimmt und Teil des Disziplinarapparates der Arbeitswelt. Dementsprechend differierten auch die Forschungstraditionen. Bei Josef Olbrich (2001: 249) erschien Umschulung so ausschließlich als Instrument nationalsozialistischer Kriegsvorbereitung. Hier wird hingegen einem subjektivierungstheoretischen Zugriff gefolgt, für den die historisch kontingente Unterscheidung zwischen „Erwachsenenbildung“ und „Erwachsenenausbildung“ keine Rolle spielt. Wichtig ist vielmehr, wie in Bildungsinstitutionen und -maßnahmen Erwachsene und Arbeiter[2] angerufen wurden – wie sich also die Anthropologie der Umschulung veränderte.

Umschulung – der eng mit normativen Vorstellungen von Beruflichkeit verbundene Berufswechsel über Ausbildungsmaßnahmen – spielte bereits in der Zwischenkriegszeit und besonders nach der Weltwirtschaftskrise eine nicht zu unterschätzende Rolle in der Arbeitsmarktpolitik (Büchter 2010). Nichtsdestotrotz avancierte der Begriff erst nach dem Zweiten Weltkrieg zur Projektionsfläche. Dieser Zeitraum stellte zeitgenössisch eine distinkte Einheit dar, wie Klaus Zekorn (1969: 76) anlässlich der Verabschiedung des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) ausführte, als er die Umschulung gegen den Vorwurf verteidigte, „psychologisch belastet“ zu sein. Damit bezog er sich sowohl auf die „NS-Schulung“ als auch auf das ihr folgende „Reeducation-Programm“ (ebd.). In der Nachkriegszeit und den 1950er Jahren waren Umschulung und Berufswechsel eng an moralisch-holistische Vorstellungen von gesellschaftlicher Ordnung und Beruflichkeit gebunden. Dahinter stand ein Fluktuationsparadigma, das, aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts stammend, Arbeitsplatzwechsel, Unübersichtlichkeit und Bewegung als Gefahren für die gesellschaftliche Stabilität ausmachte. Implizites Ideal war die Sesshaftigkeit der Arbeitskräfte. „Bildungsfähigkeit“ spielte nur bedingt eine Rolle.

Ein Beispiel dafür ist Helmut Klages, der später als Theoretiker des Wertewandels Popularität erlangte. In einer Untersuchung (Klages 1959) für das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (BMAS) setzte er sich mit „Berufswahl und Berufsschicksal“ auseinander. Den Anlass seiner Untersuchung sah Klages weniger in den modernisierungstheoretisch inspirierten Strukturwandel-

2 Umschulung in der alten Bundesrepublik lässt sich auch als ein System zur Aufrechterhaltung einer (industrie-)arbeitsbezogenen Männlichkeit lesen. Da sich die Debatte sowohl ideologisch als auch praktisch um männlich Industriearbeiter drehte und um diesen Aspekt nicht zu kaschieren, wird in der historischen Verwendung auf eine differenzsensible Schreibweise verzichtet.

debatten als in der Verlusterfahrung der Migration vor und nach Kriegsende: Die Gegenwart sei „weder von familiärer *noch* von individueller Stabilität" (ebd.: 5, Hervorh. i. O.) geprägt. Durch die wirtschaftliche, aber auch politische Entwicklung sei das „ehemals so unerschütterlich feststehende Berufsgefüge […] in Fluß geraten" (ebd.). Er sah sich gar gezwungen von einer „beruflich mobilen Gesellschaft" (ebd.) zu sprechen. Anders als einige Jahre später üblich verstand Klages die „mobile Gesellschaft" jedoch nicht als erstrebenswerte Zukunft. Er beabsichtigte vielmehr, die problematischen „*Begleit-* oder *Folgeerscheinungen* der Berufsumschichtung" (ebd.: 7, Hervorh. i. O.) für den „Gesellschaftskörper" (ebd.) zu untersuchen. Dieser kulturkritische Einschlag ließ Klages nach umfassenden Erhebungen und der Bilanz einiger „pathologische[r] Erscheinungen" (ebd.: 148) zu folgendem Schluss kommen: Die Beschleunigung und Dynamisierung der Arbeitswelt verlange von der Arbeitsmarktpolitik, die „individuelle Fähigkeit zur Beweglichkeit" (ebd.: 149) zu fördern – aber nur, um die Stabilität des Gesellschaftskörpers zu bewahren. Beweglichkeit, Berufswechsel und Umschulung waren damit Teil einer Bedrohungszukunft. Umschulung fungierte hier als eine Regulationsformel: Sie machte Status- und Positionswechsel denkbar, blieb aber auf ein in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft vermeintlich stabiles Berufsgefüge bezogen.

Klages kann hier, ebenso wie der zitierte Schelsky, stellvertretend für eine frühe Auseinandersetzung mit der „Berufsumstellung", deren Horizont in einer Logik des Verfalls bestand, stehen. In diesem Verständnis war die „Bildungsfähigkeit" von Erwachsenen von nachrangiger Bedeutung. Ab den 1960er Jahren jedoch kehrte sich das Verhältnis von Fluktuation und Sesshaftigkeit um. Der Begriff der Mobilität strukturierte die Auseinandersetzung um die Erwachsenenausbildung neu. Galt vormals Sesshaftigkeit als Antonym von Fluktuation, verblasste diese Dualität hinter dem Begriff der Mobilität. Als deren Gegenteil kristallisierte sich, wie im nächsten Kapitel gezeigt wird, nicht Stabilität, sondern Immobilität heraus.

3 Mobilität und der Beweis der „Bildungsfähigkeit" des Erwachsenen

Mit der Mobilität fand ein gesellschaftlicher Selbstbeobachtungsbegriff Eingang in die bundesrepublikanische Debatte, der drei Impulse aufgriff: zunächst den der US-amerikanischen Sozialforschung um die Chicagoer Schule der Zwischenkriegszeit, dann den der französischen Arbeitssoziologie der frühen Nachkriegszeit. Darüber hinaus speiste er sich aus rassenanthropologischen Untersuchungen (Kellershohn 2020: 55–91). Diese Gemengelage stellte die Sprache der Umschulung in den 1960er und 1970er Jahren bereit. Der Begriff der Mobilität und die Rhetorik der Umschulung scheinen in ihrer Semantik der Sprache der

Flexibilisierung und Selbstoptimierung des Humankapitalparadigmas nahezustehen. Durch die chronische Unklarheit darüber, wie Mobilität zu bestimmen sei – als räumliche, als soziale, oder, wie im deutschen Sprachraum, als „geistige Mobilität" –, ermöglichte sie allerdings ebenso gegenläufige Anknüpfungspunkte. Einer war die Frage, wo die Grenzen der Mobilität und Mobilisierbarkeit lägen.

Hinter dieser neuen Leitsemantik stand eine Verschiebung des Zukunftsbezugs. Angesichts einer uneindeutigen Zukunft des Berufsprinzips und einer scheinbaren Erosion der Beruflichkeit in den 1960er Jahren lenkte Mobilität die Aufmerksamkeit auf das Individuum. Dessen Fähigkeit, in Zukunft häufiger und schneller den Beruf zu wechseln, geriet in den Fokus der Arbeitsmarktpolitik. Das Individuum der Zukunft sollte anpassungsfähig, beweglich und dynamisch sein. Mobilität verhieß die Objektivierung dieses Potentials. Der Begriff stellte insofern eine Formel des Essentiellen dar, als er eine individuelle Haltung, eine Bereitschaft, ein Vermögen bezeichnete, die hinter den empirisch messbaren Erscheinungen von Berufswechsel und Umschulung lagen. Arbeitsmarktpolitisch bot sich Umschulung damit zwar weiterhin als Mittel an, sie zielte nun aber nicht mehr ausschließlich auf die Stabilisierung einer Berufsordnung ab, sondern auf das Wesen des Individuums selbst.

In Westdeutschland und insbesondere für das BMAS avancierte die Sozialfigur des Industriearbeiters zum exponierten Objekt, an dem die meist als unzureichend wahrgenommene Mobilität in Beruf und Bildung studiert wurde. Nach dem Anstieg der Arbeitslosenzahlen in der Rezession 1966/67 ergoss sich eine Lawine sozialwissenschaftlicher Studien über die Arbeitslosen der Schwerindustrie des westdeutschen Ruhrgebiets. Das Arbeitsamt Dortmund und der Mathematische Beratungs- und Programmierungsdienst (MBP) (1968) fragten zum Beispiel: „Wie steht es um die Mobilität bei arbeitslosen Arbeitnehmern?"

Die Gründe für mangelnde Mobilität machten diese verschiedenen Studien in den Individuen selbst aus. Das Dortmunder Arbeitsamt folgerte etwa, dass vor allem jüngere Facharbeiter eine ausreichende Mobilität an den Tag legten. Aufgrund der „nachlassende[n] geistige[n] Beweglichkeit der Arbeitslosen" hielt es dagegen die „Umschulung von über 45jährigen [für] wenig sinnvoll" (Arbeitsamt Dortmund/MBP 1968: 42). „Auch", so die Beamten, bringe „die Schulung von Sonderschülern sowie Hilfsarbeitern ohne Volksschulabschluß" kaum Erfolge, da „die geistigen Voraussetzungen" (ebd.) fehlten. Hier zeichneten sich die Umrisse der sozialen Grenzen der Erwachsenen(aus)bildung und der Zirkularität der Optimierung ab: Imperative der Selbstbildung richteten sich implizit nur an diejenigen, die auch als fähig dazu erachtet wurden.

In dieser Unsicherheit über die „Bildungsfähigkeit" der Arbeiter nutzen die Gewerkschaften, allen voran die IG Metall, die Umschulungssysteme in Frankreich und Belgien als Argument für die Einrichtung staatlicher Umschulungszentren. Gegen den Widerstand der Unternehmen und der Industrie- und Handelskammern gründeten das BMAS und die Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung im Jahr 1968 das Berufsförderungszentrum (BFZ)

Essen als Modellumschulungszentrum für ehemalige Arbeiter aus der Schwerindustrie. Die Entscheidung für den Standort Essen unterstreicht die Absicht, Mobilität an den Ort zu bringen, wo sie am erforderlichsten zu sein schien. Das BMAS um Hans Katzer erhob mit diesem Zentrum und dem AFG – zeitgleich zum Berufsbildungsgesetz – Umschulung zum Inbegriff einer modernen Ausbildungspolitik. Der Anspruch und die Praxis dieser Politik oszillierten dabei zwischen der Verheißung von „Bildungsfähigkeit" und Mobilität sowie deren Einhegung.

Die Aufgabe des Bfz bestand explizit darin, die „Bildungsfähigkeit" des Erwachsenen zu beweisen. Gegen die „unrichtigen […] Vorstellungen von der angeblich geringen Bildungsfähigkeit des Arbeiters" (Boll 1968: 2f.) betonte der erste Präsident des Zentrums, Werner Boll, gegenüber dem BMAS die Veränderbarkeit des Lernpotenzials: Er behauptete, dass „Bildungswilligkeit und […] Bildungsfähigkeit" erst dann sichtbar würden, wenn man „zeitgerechte[…] Methoden der Erwachsenen-Ausbildung" (ebd.: 3) nutze. Damit rekalibrierte das Bfz die Grenze zwischen einer arbeitsbasierten Normalität und Behinderung. Zeitgenössisch war diese Grenze mit der Umschulung eng verwoben – allerdings uneindeutig. So setzte ein Bericht einer Industrie- und Handelskammer im Jahr 1967 Umschulung nach Betriebsschließungen mit Rehabilitationsausbildungen in eins, da sie „wirtschaftlich sicher als gleich anzusehen" (Haller 1967: 3) seien. Darüber hinaus war Werner Boll der ehemalige Vorsitzende des Berufsförderungswerks Heidelberg und damit der größten bundesrepublikanischen Rehabilitationseinrichtung. Das Umschulungssystem basierte also auf einem Wissenstransfer aus der Rehabilitationspädagogik.

Vordergründig leistete das Bfz damit einer Entwicklung auf Bundesebene Vorschub, die zahlreiche Publikationen mit sich brachte, in denen „die Maturitäts-Degenerations-Hypothese als unzureichend" (Brandenburg 1974: 99) gebrandmarkt und die Plastizität des Bildungspotentials betont wurde. Gleichzeitig warf der Beweis der „Bildungsfähigkeit" des Arbeiters aber eine Frage auf, deren historische Beantwortung im Folgenden im Mittelpunkt steht: Welche „älteren Arbeitnehmer" kamen für eine Umschulung *nicht* in Betracht und was sollte mit ihnen geschehen?

4 Die Grenzen der Umstellung und die Erfindung des „älteren Arbeitnehmers"

Zeitgleich mit der Weiterbildungs- und Umschulungseuphorie in Westdeutschland entwickelte sich die Frage, wie „bildungsunfähige" Arbeiter zu identifizieren und unterzubringen waren, zu einem brennenden Problem. Die Arbeitsverwaltung, das BMAS und die beiden Kirchen wollten nach dem Vorbild des Systems sozialer Werkstätten in den Niederlanden ein eigenes Anpassungsunter-

nehmen zur Beschäftigung und Weiterbildung „älterer“ oder „behinderter“ Arbeiter aus der Taufe heben. Im Mai 1968 gründeten sie, ebenfalls in Essen, die Gesellschaft zur Verbesserung der Beschäftigtenstruktur (GVB). Ihr Ziel war die Beschäftigung derjenigen Arbeitnehmer, die „für eine Umschulung schon zu alt, aber für die Rente noch zu jung sind“ (Landesarbeitsamt NRW 1968: 1). Die GVB sollte beweisen, dass „auch die unter dem Handicap ‚Alter‘ leidenden Arbeitnehmer trotz geminderter Anpassungsfähigkeit und geringerer Mobilität“ (ebd.) noch sinnvolle Arbeit leisten könnten. Das Bfz und die GVB fungierten für das BMAS als komplementäre Institutionen der Auseinandersetzung um die „Bildungsfähigkeit“ Erwachsener. Sie erlauben es, die Widersprüche der Zukunftsprävention durch Erwachsenenbildung in sich deindustrialisierenden Gesellschaften zu beleuchten.

Die Trennlinie zwischen der Umschulung im Bfz und der Anpassung in der GVB verlief entlang der Unterscheidung zwischen körperlicher und geistiger Arbeit. Während abstrakte Qualifikationen über Umschulungen gefördert werden sollten, zielte die GVB auf das Gegenteil ab. Durch praktische Tätigkeit sollte sich der arbeitende Körper einer normalen Leistung anpassen. Eine protestantische Funktionärin zum Beispiel bestand darauf, dass die Arbeiter der GVB „weder ‚asozial noch arbeitsscheu‘“ seien, „sondern bei richtiger innerer Einstellung, geeigneten Arbeitsplätzen und richtigem Leistungsbegriff wertvolle Arbeitskräfte für den relevanten Arbeitsmarkt“ darstellen könnten (Wermes 1971: 1). Darüber hinaus legitimierte die Komplementarität von Bfz und GVB die Vorstellung des „bildungsunfähigen“ Arbeiters. In dieser Sozialfigur verschränkten sich Kriterien von *Ability*, Alter und Wissen – zusammengehalten durch die scheinbar unzureichende Anpassung an die Arbeit der Zukunft. Neben die Älteren mit einem „mangelhafte[n] Ausbildungsstand“ traten die „Abgänger von Sonderschulen“ (Wermes 1967: 4), deren Umschulung auch nicht in Frage komme. „Leistungsminderung“ betrachtete Wermes also nicht nur „altersgebunden“ (ebd.). Die Überlagerung von Alter und Intelligenz bot einigen Verhandlungsspielraum und ermöglichte eine Hierarchisierung der Arbeit nach Qualifikation und der angenommenen „Bildungsfähigkeit“. Zur Unterscheidung von Bfz und GVB gehörte zuletzt, dass die GVB die Logiken industrieller Produktion imitierte, während das Bfz sich explizit von ihnen distanzierte. Das Unternehmen insistierte darauf, dass Arbeiter nur über ökonomischen Wettbewerb verbessert werden könnten, wie der zuständige Kirchenvertreter ausführte: Die GVB unterhalte „weder Altenwerkstätten noch Behindertenwerkstätten“, sondern sei ein „wirtschaftlich völlig gleichberechtigtes und von der Wettbewerbssituation in den gleichen scharfen Windzug gestelltes Unternehmen“ (Sternemann 1971: 2).

Diese Ambivalenz zwischen sozialer Fürsorge und Wettbewerbsfähigkeit war schlussendlich für die Insolvenz der GVB im Jahr 1975 verantwortlich. Die nur durch niedrige Löhne ermöglichte Produktion konnte nicht aufrechterhalten werden, nachdem die IG Metall die GVB 1973 in einen Tarifvertrag gezwungen hatte. Die Liquidierung der GVB fiel mit dem Haushaltsstrukturgesetz 1976 zusam-

men, das auch die finanziellen Mittel zur Umschulung und Weiterbildung – und damit die Handlungsspielräume des Bfz – stark einschränkte. Beide Beispiele verdeutlichen, dass angesichts der Hoffnung, der Zukunft qua Weiterbildung vorbeugen zu können, uneindeutig wurde, wer dazu in der Lage sein würde. Die Aufbruchsstimmung des „lebenslangen Lernens“ erzeugte so von der Bundes- bis auf die lokale Ebene Widersprüche. Epistemologisch sollten das Bfz und die GVB die (relative) „Bildungsfähigkeit“ des Arbeiters belegen. Beide waren „Sozialexperimente”, wie Ursula Engelen-Kefer (1972: 311) formulierte. In diesen Versuchen unterminierte die Suche nach der Anpassungsfähigkeit aber die Prämissen des Zukunftsbezugs.

5 Schluss: Kehrseiten der Selbstoptimierung

Die Geschichte der Umschulung eignet sich als Sonde, um eine Gruppe in den Blick zu bekommen, die in den Ökonomisierungs- und Humankapitalerzählungen selten eine Rolle spielt: die der (ehemaligen) Industriearbeiter. Die Historisierung dieses Qualifikationsimperativs erlaubt es, Narrative des Aufstiegs der sich selbst verbessernden und optimierenden „neoliberalen“ Subjekte zu verkomplizieren. Das gesamte epistemische Setting bedingte die Notwendigkeit, die Grenze der Verbesserungsfähigkeit „älterer Arbeitnehmer“ auszutarieren. Diese Grenze war keineswegs rigide, sondern situativ und verhandelbar – stellte aber die subkutane Grammatik der Anpassungs- und Erwachsenenbildungseuphorie bereit. Der Begriff der Mobilität war dafür symptomatisch: Er oszillierte zwischen Wesenszuschreibung einerseits und quantitativem Vermessungsinstrument andererseits. Damit ermöglichte er Optimierungsansprüche, erlaubte jedoch zugleich, bestimmte Gruppen davon auszuschließen. Wenn das Credo der Selbstoptimierung „Ich will, ich kann“ (Steinfeld 2016) lautet, dann brauchte es auch diejenigen, die nicht können konnten: Als „bildungsfähig“ betrachtete Arbeiter erhielten eine Umschulung, die anderen sollten ihre „praktischen“ Fähigkeiten erhöhen. Mobilität brachte also einen Zeithorizont hervor, in dem der „bildungsunfähige“ Arbeiter erst zum Problem für die Arbeit der Zukunft werden konnte.

2016 plädierten Rüdiger Graf und Benjamin Herzog (2016) dafür, die Geschichte von Zukunftsvorstellungen nicht mehr über eine inhaltliche Addition und Überprüfung ihres Gehalts zu erzählen. Stattdessen fokussierten sie die Generierungsmodi des Zukünftigen. Das Beispiel der Umschulung ist unter diesem Gesichtspunkt instruktiv. Es bewegt sich an einer Schnittstelle. Einerseits rührte die Umschulung aus der der Bildungspolitik der 1960er Jahre eigenen „Gestaltungszukunft“ her. Andererseits zeichneten sich die Konturen einer „Risikozukunft“ ab, also einer Zukunft, die „entworfen und prognostiziert [wird], um sie vermeiden oder zumindest gegen sie vorsorgen zu können“ (ebd.: 510). An die-

sem Übergang entwickelte sich die Perfektibilität zum Politikum. In dem Moment, in dem Anpassungsfähigkeit zur politischen Handlungsmaxime avancierte, wurde zugleich ihr Gegenteil denkbar: die Negation der Zukunftsfähigkeit.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Arbeitsamt Dortmund/Mathematische Beratungs- und Programmierungsdienst GmbH (1968): Wie steht es um die Mobilität bei arbeitslosen Arbeitnehmern? Dortmund: o.V.

Bernet, Brigitta/Gugerli, David (2011): Sputniks Resonanzen. Der Aufstieg der Humankapitaltheorie im Kalten Krieg – eine Argumentationsskizze. In: Historische Anthropologie 19, S. 433–446.

Boll, Werner (1968): Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung zur Frage der beruflichen Anpassung von Arbeitnehmern an die veränderten Verhältnisse in Wirtschaft und Technik (allgemein und im Ruhrgebiet) im Rahmen des kommenden Arbeitsförderungsgesetzes, 24.1.1968. In: Bundesarchiv Koblenz, B 138/115376.

Bröckling, Ulrich (2013): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. 5. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Büchter, Karin (2010): Weiterbildung für den Arbeitsmarkt und im Betrieb 1919–1933. Hintergründe, Kontexte, Formen und Funktionen. Hamburg: Universitätsbibliothek der Helmut-Schmidt-Universität.

Deleuze, Gilles (2014): Postskriptum über die Kontrollgesellschaften [1990]. In: Ders.: Unterhandlungen 1972–1990. 5. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 254–262.

Engelen-Kefer, Ursula (1972): Arbeitsmarktpolitische Strategien zur Verbesserung der Beschäftigungssituation älterer Arbeitnehmer. In: WSI-Mitteilungen 10, S. 305–312.

Esposito, Fernando (2016): Von *no future* bis Posthistoire. Der Wandel des temporalen Imaginariums nach dem Boom. In: Doering-Manteuffel, A./Raphael, L./Schlemmer, T. (Hrsg.): Vorgeschichte der Gegenwart: Dimensionen des Strukturbruchs nach dem Boom. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 393–423.

Graf, Rüdiger (2016): Totgesagt und nicht gestorben. Die Persistenz des Fortschritts im 20. und 21. Jahrhundert. In: Traverse. Zeitschrift für Geschichte 23, 3, S. 91–103.

Graf, Rüdiger/Herzog, Benjamin (2016): Von der Geschichte der Zukunftsvorstellungen zur Geschichte ihrer Generierung. Probleme und Herausforderungen des Zukunftsbezugs im 20. Jahrhundert. In: Geschichte und Gesellschaft 42, S. 497–515.

Haller (1967): Tätigkeit der Kammern auf dem Gebiete der beruflichen Umschulung. Schreiben der IHK Düsseldorf an die IHK Münster über Umschulungsrichtlinien, 5.5.1967. In: Westfälisches Wirtschaftsarchiv Dortmund, K5 Nr. 2847.

Jarausch, Konrad H. (2008) (Hrsg.): Das Ende der Zuversicht? Die siebziger Jahre als Geschichte. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kellershohn, Jan (2020): Der Wille zur Umstellung. Strukturwandel, Wissenspolitik und die Anthropologie der Arbeit (1953–1979), Diss. Bochum: Ruhr-Universität Bochum/Fakultät für Geschichtswissenschaften.

Klages, Helmut (1959): Berufswahl und Berufsschicksal. Empirische Untersuchungen zur Frage der Berufsumschichtung. Köln u. a.: Westdeutscher Verlag.

Kopecký, Martin (2011): Foucault, Governmentality, Neoliberalism and Adult Education – Perspective on the Normalization of Social Risks. In: Journal of Pedagogy 2, S. 246–262.

Landesarbeitsamt NRW (1968): Pressemitteilung zur Gründung der Afö, Mai 1968. In: Bistumsarchiv Essen, GVB, Bd. 1.

Metzler, Gabriele (2003): „Geborgenheit im gesicherten Fortschritt". Das Jahrzehnt von Planbarkeit und Machbarkeit. In: Frese, M./Paulus, J./Teppe, K. (Hrsg.): Demokratisierung und gesellschaftlicher Aufbruch. Die sechziger Jahre als Wendezeit der Bundesrepublik. Paderborn u. a.: Schöningh, S. 777–797.

Olbrich, Josef (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.

Schelsky, Helmut (1957): Die sozialen Folgen der Automatisierung (1957). In: Ders. (Hrsg.): Die sozialen Folgen der Automatisierung. Düsseldorf: Diederichs, S. 23–46.

Sternemann, Wilhelm (1971): Ansprache des AR[Aufsichtsrats]-Vorsitzenden gehalten anläßlich der Eröffnung des Betriebes Gelsenkirchen-Buer am 26. August 1971. In: Bistumsarchiv Essen, GVB, Bd. 3.

Rehlinghaus, Franziska (2019): Ein Experimentierfeld für die Zukunft. Betriebliche Weiterbildung in der Bundesrepublik der 1970er-Jahre. In: Dies./Teichmann, U. (Hrsg.): Vergangene Zukünfte von Arbeit. Aussichten, Ängste und Aneignungen im 20. Jahrhundert. Bonn: Dietz, S. 225–251.

Steinfeld, Thomas (2016): ICH WILL, ICH KANN. Moderne und Selbstoptimierung. Konstanz: Konstanz University Press.

Wermes, Dina (1967): Zur Situation leistungsgeminderter Arbeitnehmer auf dem Arbeitsmarkt. Memorandum, 15.12.1967. In: Bistumsarchiv Essen, GVB, Bd. 1.

Wermes, Dina (1971): Schreiben an Wilhelm Sternemann, 27.5.1971. In: Bistumsarchiv Essen, GVB, Bd. 3.

Zekorn, Klaus (1969): Zur beruflichen Umschulung. In: Bundesarbeitsblatt 2, S. 75–79.

„Eine Woche Bildungsurlaub" – überholt und unzeitgemäß? Ursprung und aktuelle Entwicklungen der Zeitformate in der Bildungsfreistellung

Antje Pabst

1 Problemaufriss und Vorgehen

Bildungsfreistellungsgesetze stellen in Deutschland das einzige Recht auf individuelle und bezahlte Weiterbildung dar, das von allen Arbeitnehmer*innen – außer in Bayern und Sachsen – in Anspruch genommen werden kann. Die ersten Gesetze der BF wurden Anfang der 1970er Jahre in Berlin, Hamburg, Bremen, Niedersachsen und Hessen fast zeitgleich verabschiedet, die jüngsten kamen in Baden-Württemberg (2015) und in Thüringen (2015/2016) hinzu. Diese Gesetze – die Bildungsurlaubs-, Bildungsfreistellungs- oder Bildungszeitgesetze[1] genannt werden – besitzen bei näherer Betrachtung neben landesspezifischen Ausprägungen Kriterien, die sich in nahezu allen Länderbestimmungen wiederfinden und die einen Rahmen bilden für vielfältige Lern- und Bildungsmöglichkeiten. Zu diesen länderübergreifenden Kriterien gehört auch der Zeitansatz von einer Woche bezahlter Freistellung pro Jahr.[2] In einschlägigen Publikationen wird deshalb auch von der traditionellen Kompakt- oder Blockwoche des Bildungsurlaubs (BU) gesprochen (z. B. Robak u. a. 2015: 365; Pohlmann 2018: 238). Dass die Bildungsfreistellung (BF) generell mit fünf Seminartagen assoziiert wird, zeigen auch aktuelle Informationskampagnen, wie die in Sachsen „5 Tage Bildung – 5 Tage Zeit für Sachsen" (DGB Sachsen 2020) oder in Thüringen „+5 Tage schlauer" (TMBJS 2020).

Insgesamt leisten die gesetzlichen Bestimmungen der BF zweierlei: Sie regeln den generellen Anspruch auf fünf Tage bezahlter Freistellung pro Jahr und sie regeln die Zeitformate der anerkennungsfähigen Bildungsveranstaltungen. Insbesondere diese Zeitformate unterliegen Veränderungsprozessen. So bezogen sich frühe Regelungen der BF vornehmlich auf das klassische fünftägige Kom-

1 Die Begriffe Bildungsfreistellung und Bildungsurlaub werden synonym verwendet. Bei direkten Quellenverweisen werden die dort verwendeten Begrifflichkeiten genutzt.

2 Einzige Ausnahme stellt das Saarländisches Bildungsfreistellungsgesetz dar: Ab dem dritten Freistellungstag müssen Arbeitnehmer*innen die Hälfte der Tage mit arbeitsfreier Zeit (Überstunden, Urlaub usw.) einbringen (Kultusministerkonferenz 2018: 24).

paktseminar; aktuell überwiegen dagegen Regelungen, die ein- bis zweitägige Veranstaltungsformate zulassen. Hinzu kommt: die BF wird, trotz ihres Bestehens seit den 1970er Jahren und der Zunahme von Ländergesetzen, mit einer Quote von ein bis zwei Prozent nur in einem sehr geringen Maße in Anspruch genommen (Schmidt-Lauff 2018: 24). Gleichwohl muss konstatiert werden, dass die Datenlage zur Inanspruchnahme hochdefizitär ist, da nur wenige BF-Gesetze eine Berichtspflicht beinhalten, die es ermöglicht Stand, Struktur und Entwicklung nachzuzeichnen. Mit Blick auf die geringe Inanspruchnahme wird, neben den Rufen der Kritiker die BF abzuschaffen, seit längerem gefordert, die anerkennungsfähigen Zeitformate flexibler zu gestalten und weiterzuentwickeln, um die Chance auf Inanspruchnahme zu erhöhen (z. B. Brödel 2003; Robak u. a. 2015: 364ff. u. 388).

Hindernisse und Hemmnisse, die u. a. Bezüge zum Zeitformat aufweisen, existieren dabei auf institutioneller, struktureller und individueller Ebene auf diverse und konfligierende Weise. Sabine Schmidt-Lauff (2016) untersucht Zeit und Zeitregime als strukturbildende Faktoren aus didaktischer Perspektive sowie aus der Perspektive subjektiver Aneignungsprozesse und konstatiert:

> „Gerade im Erwachsenenalter stellt Zeit, anders als in den Phasen von Kindheit und Jugend mit ihren festgelegten Zeitinstitutionen für Lernen (z. B. Schulzeit), eine besondere Herausforderung dar. Trotz des allgegenwärtigen Bekenntnisses zum lebenslangen Lernen werden in unserer Gesellschaft bislang außerhalb von Schule und Ausbildung keine kollektiven, expliziten Lernzeitfenster vorgehalten.“ (ebd.: 2f.)

Dieser Gesamtzusammenhang stellt den Ausgangspunkt für die folgenden Fragen dar, die im Rahmen dieses Beitrages beantwortet werden:

- Wie und mit welchen inhaltlichen Begründungen entstand das als typisch bezeichnete Zeitformat von einer Woche Bildungsurlaub?
- Was waren ausschlaggebende Parameter und wer waren relevante Akteure?

Das Erkenntnisinteresse des Beitrags liegt damit primär auf der Betrachtung des ursprünglichen Entstehungskontextes und seinen Bedingungen sowie den Begründungen, Hoffnungen und Erwartungen, die mit einer Woche BU für alle Arbeitnehmer*innen verbunden waren. Zunächst wird die Entwicklung des BU, insbesondere seiner gesetzlichen Bestimmungen, skizziert (2). Im Weiteren werden ausgewählte Dokumente und Quellen bezüglich ihrer Aussagen zum Zeitformat betrachtet (3). Es folgt ein Blick auf gegenwärtige Entwicklungen (4). Der Beitrag endet mit einem abschließenden Fazit und einem Plädoyer (5).

2 Die Entwicklung des Individualrechts auf Bildungsfreistellung – Ein Überblick

Die BF der Bundesrepublik Deutschland besitzt eine lange Tradition; die ersten Gesetze existieren seit nahezu einem halben Jahrhundert. Die Diskussion zur BF ist dagegen noch älter und bezieht sich nicht nur auf Deutschland. Die Internationale Arbeitsorganisation (ILO) beschäftigte sich seit 1939 bis zur Verabschiedung des Übereinkommens Nr. 140 und der Empfehlung 148 über eine bezahlte BF im Jahr 1974 mit entsprechenden Fragen und die UNESCO forderte 1962 und 1963 die Gewährung von BU (Görs 1978: 40ff.). Diese Forderungen und Übereinkommen beinhalten keine konkreten Kriterien zur zeitlichen Ausgestaltung, sind aber für die Institutionalisierung der BF von besonderer Relevanz.

Bereits in den 1950er Jahren wurde die Idee des BU in den Gewerkschaften diskutiert (Wahsner/Geil 1979: 20). Die erste öffentliche Forderung für eine BF lieferte der „Arbeitskreis Arbeit und Leben für die Bundesrepublik Deutschland e.V.“ (Mitgliederversammlung Mai 1960). Er forderte die Bundesregierung mit Blick auf das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960) auf, „in neuen Urlaubsgesetzen jedem Arbeitnehmer über seinen Erholungsurlaub hinaus einen bezahlten Bildungsurlaub zu garantieren“ (Görs 1978: 31). Einen entsprechenden Gesetzentwurf brachte die bremische SPD-Bürgerschaftsfraktion 1962 ein. Er beinhaltete jährlich sechs Tage bezahlte Freistellung für berufliche und allgemeine Fortbildung konnte aber nicht abschließend beraten werden, da das neu verabschiedete Bundesurlaubsgesetz bereits zum Januar 1963 in Kraft trat. Anzunehmen ist, dass diese Form der rechtlichen Verankerung im Rahmen des Erholungsurlaubs zum Terminus Bildungsurlaub führte, dessen Assoziation mit Entspannung und Unterhaltung von Beginn an auch kontrovers diskutiert wurde.

Im Weiteren forderte der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) einen bezahlten BU – erstmals 1963 und mit ausführlicher Begründung im Jahr 1966: Angesichts der gesellschaftlichen Entwicklungen und der Bildungserfordernisse dieser Zeit ging es um zehn Arbeitstage bzw. zwölf Werktage jährlich für die politische oder berufliche Fort- und Weiterbildung (ebd.: 35ff.). Es folgten zeitverzögert Stellungnahmen weiterer Organisationen und Verbände (z.B. Dt. Bundesjugendring 1970, Dt. Angestelltengewerkschaft 1970, DVV 1971; ebd. 1978: 45 u. 419ff.).

Auch der Bundestag diskutierte 1965 über die BF und die Bundesregierung verabschiedete eine Verordnung über Sonderurlaub für Weiterbildung für den öffentlichen Dienst (Bund). Im Jahr 1967 veranstaltete der Bundestag ein öffentliches Hearing zum BU, in dessen Nachgang dieser aber zum damaligen Zeitpunkt nicht befürwortet wurde. Begründet wurde dies mit Blick auf die Argumentation der Unternehmensverbände und eines bevorstehenden Arbeitsförderungsgesetzes. Trotzdem legte die SPD-Bundestagesfraktion einen Bundesgesetzentwurf vor, der sich an den Grundsätzen des DGB (1963/1966) orientierte. Zudem bekräftigte Bundeskanzler Willi Brandt in seiner Regierungserklärung im Jahr 1969

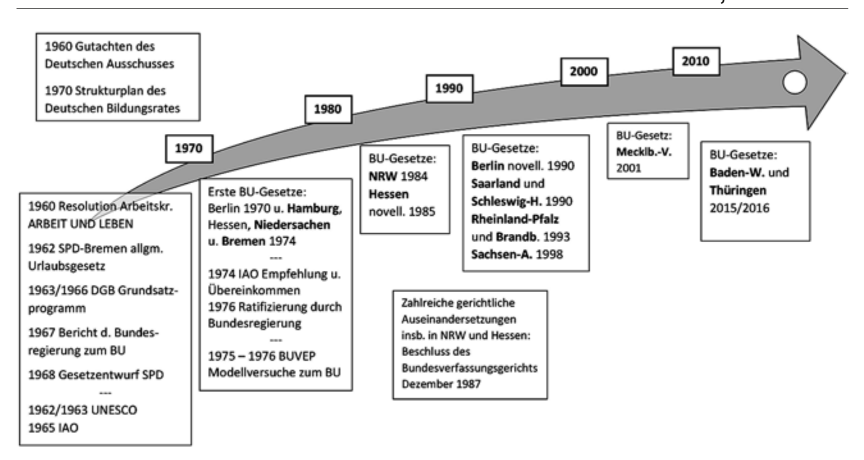


Abbildung 1: Entwicklung der Bildungsfreistellung im Überblick (eigene Darstellung)

die Notwendigkeit der BF. Sie wurde 1970 im Sozialbericht der Bundesregierung, im „Aktionsprogramm berufliche Bildung“ sowie indirekt im „Strukturplan für das Bildungswesen“ des Deutschen Bildungsrates thematisiert (ebd.: 56; Richter 1991: 58). Doch diese Bemühungen wurden spätestens 1972 aufgrund der sich verschärfenden politischen und ökonomischen Situation dieser Zeit eingestellt (Schmidt/Wahsner 1979: 20ff.).

In der Folge entstanden in den frühen 1970er Jahren erste Ländergesetze zur BF (siehe Abb. 1). Berlin verabschiedete bereits 1970 das erste Gesetz dieser Art, es galt aber nur für junge Arbeitnehmer*innen.[3] Hamburg, Niedersachsen und Bremen verabschiedeten 1974 erste sog. vollumfängliche Ländergesetze, die alle Arbeitnehmer*innen ohne Altersbegrenzung einbezogen. Hessen erhielt 1974 ein Gesetz, das wie in Berlin nur für junge Arbeitnehmer*innen galt. Es dauerte zehn Jahre, bis weitere Ländergesetze verabschiedet wurden: 1984 erhielten Nordrhein-Westfalen und Hessen vollumfängliche BF-Gesetze. In beiden Ländern kam es in der Folge zu zahlreichen gerichtlichen Auseinandersetzungen, die im Gang der Arbeitgeberverbände Nordrhein-Westfalens vor das Bundesverfassungsgericht kulminierten. Dieses befand aber, dass die BF durch Gründe des Allgemeinwohls gerechtfertigt sei (BVerfG 1987, B, II, 2a). In den 1990er Jahren erhielten Berlin, das Saarland, Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz, Brandenburg und Sachsen-Anhalt und nach der Jahrtausendwende Mecklenburg-Vorpommern vollumfängliche BF-Gesetze. Erst 14 Jahre später kamen Baden-Württemberg und Thüringen hinzu.

3 Es umfasste zehn Tage pro Jahr und besaß darüber hinaus keine weiteren zeitbezogenen Begrenzungen. Es galt jedoch bis zur Novellierung im Jahr 1990 nur für junge Arbeitnehmer*innen (1970: bis 21. Lebensjahr/1975: bis 25. Lebensjahr).

Pohlmann ordnet die Entwicklung der Bildungsfreistellung in die Konstitutionsphase (1960er/1970er), die Transformationsphase (1990er/2000er) und die Reaktivierungs- und Differenzierungsphase (ab 2010) (ebd. 2018: 31ff.). Sie hält fest, dass die ursprünglich dominierenden gesellschaftspolitischen Zielsetzungen seit den 1990er Jahren im Zuge neoliberaler Entwicklungen einen Wandel hin zur stärkeren Berücksichtigung betrieblicher Interessen erfuhren (ebd.: 74). Trotzdem blieb die Bildungsfreistellung marginalisiert. In den letzten zehn Jahren erfährt sie aber ein stärkeres Interesse. Es baut auf den Transformationen der 1990er Jahre auf und kulminiert jüngst in der Berücksichtigung der BF im Rahmen der Nationalen Weiterbildungsstrategie der Bundesregierung (BMAS/BMBF 2019), die überwiegend auf ökonomische Entwicklungen und beruflich-betriebliche Qualifizierung rekurriert.

3 Historische Befunde zum klassischen fünftägigen Kompaktkurs

3.1 Ausgewählte politisch relevante Entwürfe und Empfehlungen

Der Blick auf die Entstehungsgeschichte der Bildungsfreistellung zeigt, dass in den 1960er und 1970er Jahren eine ganze Reihe von Entwürfen und Ideen zur BF existierten. Im Folgenden werden Entwürfe und Forderungen dargestellt, die im Rahmen der oben dargelegten Entstehungsgeschichte von größerer Bedeutung waren. Dabei muss festgehalten werden, dass die inhaltliche Gestaltung zunächst kaum diskutiert wurde. Es ging vielmehr um eine grundlegende Legitimierung und Konstitution. Görs hält in seiner Analyse Ende der 1970er Jahre fest, dass nicht nur relativ lange Uneinigkeit darüber herrschte, welche rechtliche Form (tariflich/gesetzlich, Bund/Land) und welche inhaltliche Zweckbestimmung (politisch/beruflich/kulturell) die BF erhalten sollte, sondern auch darüber, wer zum Kreis der Anspruchsberechtigten gehören sollte und welche zeitliche Kriterien in Bezug auf Dauer, Häufigkeit und Stückelung anzulegen seien (ebd. 1978: 91ff.). Tabelle 1 beinhaltet eine Übersicht über Entwürfe und Empfehlungen und ihre Aussagen zu Dauer, Zeitformat und inhaltlicher Ausrichtung, die für eine Verortung der ersten Ländergesetze relevant sind.

Deutlich wird: Die überwiegende Mehrheit der Entwürfe und Empfehlungen umfassen ein bis zwei Wochen bezahlte Bildungsfreistellung pro Jahr und nur wenige Stellungnahmen gehen über diesen Zeitansatz hinaus. Dabei wird eine Orientierung an Arbeitszeit besonders im Entwurf der Angestelltenkammer Bremen (1963) sichtbar. Hier findet sich nicht nur der Verweis auf jährlich sechs Tage mit einer Dauer von je mindestens acht Stunden, sondern auch die Idee eines Ausgleichs für jede Form der Fortbildung, die insgesamt 48 Unterrichtseinheiten umfasst (siehe Tab. 1). Zu bedenken ist, dass in den 1960er Jahren die übliche wö-

Tabelle 1: Übersicht zu ausgewählten Entwürfen und Empfehlungen zur Bildungsfreistellung

Entwurf (Jahr)	Dauer und Häufigkeit	Inhaltliche Ausrichtung
Resolution ARBEIT UND LEBEN (1960)	In jeweils fünf Jahren insgesamt acht Wochen	Mitbürgerliche, politische, soziale Themen zur Demokratieentwicklung und zur Verwirklichung gleicher Bildungschancen
Entwurf zu einem allgm. Urlaubsgesetz der SPD Bremen (1962)	Jährlich sechs Tage	Berufliche und allgemeine Weiterbildung
Entwurf für ein Bremer Gesetz zum Bildungsurlaub der Angestelltenkammer Bremen (1963)	Jährlich sechs Tage, nicht notwendig aufeinanderfolgend, pro Tag mind. acht Stunden; auch als Ausgleich für jede Form der Fortbildung mit mind. insgesamt 48 UE Fortbildungszeit nutzbar	Berufliche und staatsbürgerliche Weiterbildung
Grundsatzprogramm des Dt. Gewerkschaftsbundes (1963/66)	Jährlich zehn Tage	Politische und berufliche Fort- und Weiterbildung
Bundesbeamtengesetz (BBG), Verordnung über Sonderurlaub (18.08.1965)	Im Einzelfall drei Werktage, in besonders begründeten Fällen oder bei der Teilnahme an mehreren Veranstaltungen sechs Werktage im Urlaubsjahr	Wiss. Tagungen, berufliche Aus- und Fortbildungen (bei dienstl. Interesse), förderungswürdige staatspolitische Bildung, Qualifizierung für Jugendarbeit
Bildungsurlaubsgesetzentwurf der SPD-Bundestagsfraktion (13. März 1968)	Jährlich zehn Tage	Politische Bildung
Deutscher Volkshochschulverband (1971)	Keine Aussagen zu Dauer und Häufigkeit; Empfehlung für wöchentliche Tageskurse und Internatskurse	Keine thematischen Beschränkungen
Entwurf einer Empfehlung zur Einführung des Bildungsurlaubs, Deutscher Bildungsrat (1973)	Jährlich mindestens zehen Arbeittage; Stückelung in Einheiten von bis zu vier Stunden; Kumulierung möglich	Insbesondere curriculare Verschränkung von allgemeiner, beruflicher und politischer Bildung
Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission (1973)	Jährlich bis zu zwei Wochen	Anerkannte Weiterbildungsveranstaltungen

in Anlehnung an Görs 1978: 45f.

chentliche Arbeitszeit 48 Stunden betrug und häufig auch am Samstag gearbeitet wurde.

Begründet wird die BF in diesem Rahmen im Wesentlichen mit der fortwährenden Transformation der Wirtschaft, der Notwendigkeit von Demokratieentwick-

lung und der Überwindung von Bildungsungleichheit (dazu auch Zeuner 2017: 3ff.).

3.2 Die ersten vollumfänglichen Gesetze

Werden die ersten vollumfänglichen Gesetze zur BF auf Länderebene betrachtet, die in Hamburg, Bremen und Niedersachsen im Jahr 1974 verabschiedet wurden, zeigt sich, dass sie sich an die mehrheitlich geforderten zeitlichen Kriterien anlehnen: Sie gewähren eine Freistellung von zehn Arbeitstagen (zwölf Werktage) in einem Zweijahreszeitraum. Damit geht auch der Kompromiss einher, dass zweiwöchige BF nur alle zwei Jahre möglich sind. Ein Blick in Dokumente der Auseinandersetzung belegt: Zwei Wochen im Zweijahreszeitraum erschienen am ehesten durchsetzbar (Schmidt/Wahsner 1979: 26f.; Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 1973: 5681). Im Rahmen der parlamentarischen Diskussionen der Hamburger Bürgerschaft wird mehrmals betont, dass der Spielraum des Gesetzes eng ist und es lediglich eine Chance auf eine „beschauliche Bildung“ biete (ebd.: 5683). Es wurde als „Anfangsgesetz“ bezeichnet, als ein „sehr bescheidenes“ und „eingegrenztes Ziel“, das über einen langen Zeitraum ausgebaut werden müsse (ebd.: 5681f.). Es wurde davon ausgegangen, dass diese ersten Gesetze der BF erst den Anfang einer breiteren und umfänglicheren Institutionalisierung von Weiterbildungsstrukturen darstellen (ebd.: 5682f.). Man erhoffte sich aber eine „Initialzündung zur Erweckung der Bereitschaft sich weiterzubilden“ (ebd.: 5682) und man wollte mit den Aktivitäten auf Länderebene eine positive Wirkung in Bezug auf eine bundeseinheitliche Gesetzgebung erzielen (ebd.: 5680).

Darüber hinaus wurde im Rahmen dieser parlamentarischen Diskussion festgehalten: „Es handelt sich hier um ein Gesetz, das im Grundsatz eine arbeitsrechtliche Lösung darstellt“ (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 1973: 5679). Heimann konstatiert, dass der Interessenkonflikt zwischen Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretungen dazu führt, dass jedwede Regelung einen Kompromiss widerspiegelt und weniger im Kontext erkannter gesellschaftlicher und bildungswissenschaftlicher Notwendigkeiten zu bewerten ist (Heimann 1972: 33).

Die Analyse Görs’ zeigt zudem, dass bereits in den 1970er Jahren für alle damaligen Bundesländer Gesetze/Gesetzentwürfe existierten und dass der zeitliche Umfang von jährlich fünf Arbeitstagen/sechs Werktagen (teilweise mit Kumulation im Zweijahreszeitraum) die dominierende Regelung darstellt (Görs 1978: 59ff. u. 95). Ein ähnlicher Zeitansatz findet sich auch in den tarifvertraglichen Regelungen der damaligen Zeit (ebd.: 69).[4]

4 Im Jahr 1976 beinhalteten 204 Tarifverträge eine bezahlte oder unbezahlte BF, deren Inanspruchnahme 14 Prozent aller Arbeitnehmer*innen offenstand. An erster Stelle stand die beruflich-fachliche Bildung, die Mehrheit der Bestimmungen sahen eine Freistellung von bis zu zwei oder drei Wochen (53 Prozent/23 Prozent) vor (Görs 1978: 63ff.).

Neben der Dauer der Freistellung regeln die Länderbestimmungen anerkennungsfähige Zeitformate. Die gesetzgebenden Akteure der 1970er Jahre hatten dabei thematisch tiefergehende Lern- und Bildungsprozesse im Blick. So wurde die Anerkennung i. d. R. für Veranstaltungen gewährt, die mindestens fünf aufeinanderfolgende Tage umfassen. Im Kommentar zum Bremischen Bildungsurlaubsgesetz vom 18. Dezember 1974 findet sich dazu folgende Begründung:

> „Der Gesetzgeber hat sich hier von der Vorstellung leiten lassen, daß im Bereich der Erwachsenenbildung und speziell der Arbeiterbildung pädagogisch sinnvoll und daher wünschenswert in aller Regel Bildungsveranstaltungen von mindestens einer Woche Dauer sind. Diese Zeit ist den in der bisherigen Praxis gewonnenen Erfahrungen nach erforderlich, um den nötigen Abstand von der Arbeitssituation zu schaffen, die Teilnehmer an die für sie ungewohnten Anforderungen der Lernsituation heranzuführen und ein erfahrungsorientiertes Lernen unter aktiver Beteiligung der Lernenden in Form von Lehrgesprächen und Gruppenarbeit möglich zu machen.“ (Geil/Wahsner 1979: 106)

3.3 Die ersten erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen

Die erziehungs- und bildungswissenschaftliche Diskussion zur BF setzte mit einer Verzögerung von sieben bis zehn Jahren ein. Die möglicherweise ersten Fachtagungen mit Experten aus Politik, Kirche, Gesellschaft und Wissenschaft fanden im Jahr 1967 an der Evangelischen Akademie Loccum sowie im Jahr 1969 an der Evangelischen Akademie Bad Boll statt (Loccumer Protokolle 1967; Neumann 1970). Weitere Auseinandersetzungen finden sich zu Beginn der 1970er Jahre in den Hessischen Blättern für Volksbildung (1971) und in der ersten Zwischenbilanz zum BU (Siebert 1972). Letztere beinhaltet eine Analyse erster didaktischer und methodischer Entwürfe. Das damit verbundene Dilemma bringt Hans Tietgens wie folgt auf den Punkt:

> „Nicht zuletzt zeigt sich jetzt aber auch, daß in der ersten Diskussionsphase die pädagogischen Aspekte des Bildungsurlaubs in bedenklicher Weise vernachlässigt wurden, daß Probleme der Lernorganisation weitgehend unbedacht geblieben sind. Die für den Bildungsurlaub wichtigen psychologischen Momente wurden bisher nur unzulänglich beachtet. Es ist zwar ein Wille da, ein Bildungsurlaubs-Gesetz durchzusetzen, aber kein Konzept, wie der Bildungsurlaub aussehen und wie er verwirklicht werden kann.“ (Tietgens 1971, S. 172f.)

In diesem Sinn wurde der BU im Rahmen von Chancengleichheit als Anreiz und Möglichkeit einer „Initialzündung zum Weiterlernen für Erwachsene“ (Strzelewicz 1970), als „Lerntrainingsurlaub“ (Tietgens 1967/1971) und als „primäre Förderung

des Prozesses der Selbstbestimmung des Menschen durch Erkenntnis" (Siebert 1972) betrachtet. Es ging um die Möglichkeit kontinuierlicher Bildungsteilhabe „fortlaufend Jahr für Jahr" (Dt. Bildungsrat/Bildungskommission 1973: 14). Auch hier wird deutlich: Ein bis zwei Wochen BF werden als relativ enger zeitlicher Rahmen wahrgenommen. Die BF steht zwar im Zusammenhang mit dem lebenslangen Lernen, gleichwohl war ihr Stellenwert im Kontext eines noch zu leistenden Ausbaus der Erwachsenenbildung wie auch der beruflichen Weiterbildung unklar.[5] Tietgens und Siebert plädieren insbesondere für eine empirische Überprüfung von gesellschaftlichen und individuellen Prämissen, auf die die Planung aufbauen sollte, sowie für eine didaktisch-methodische Fundierung mithilfe erprobter Modelle (Tietgens 1971: 172f.; Siebert 1972: 11). Erste didaktische Modelle und Planungshilfen werden ab Mitte der 1970er Jahre publiziert (u. a. Kuhlenkamp 1975). Hinzu kommt das Bildungsurlaubs-Versuchs- und Entwicklungsprogramm der Bundesregierung (BUVEP), in dessen Rahmen umfangreiche Modellprojekte entwickelt und wissenschaftlich begleitet wurden (Kejcz u. a. 1980). In dieser Zeit erfolgt die Etablierung von einwöchigen bzw. zweiwöchigen Kursen, dem typischen Zeitformat der BF.

4 Aktuelle Beobachtungen zu Lernzeiten und Zeitansätzen in der Bildungsfreistellung

Erfolgt nun ein Blick auf die Veränderungen der Ländergesetze der BF im Laufe der Zeit, zeigen sich folgende Entwicklungen: Die ersten Gesetze der 1970er und 1980er Jahre in Hamburg, Bremen, Niedersachsen, Hessen und Nordrhein-Westfalen beinhalteten die oben erwähnte typische zeitliche Vorgabe, gemäß der i. d. R. mindestens fünftägige Veranstaltungen anerkennungswürdig sind. Außer in Hessen war es möglich, in begründeten Ausnahmen dreitägige Veranstaltungen anzuerkennen (Richter 1991: 84ff.). Demgegenüber ermöglichen aktuell acht der insgesamt 14 Ländergesetze die Anerkennung von eintägigen Veranstaltungen.[6] In weiteren fünf Ländergesetzen gilt eine Vorgabe von mindestens zwei oder drei Tagen.[7] Die Verschiebung hin zu kürzeren Formaten ist deutlich (Kulturministerkonferenz 2018).

5 Aus diesem Grund gab es auch Vorschläge zur schrittweisen Einführung und zur Stückelung der Veranstaltungen. Es war nicht sicher, ob die Kapazitäten der Bildungseinrichtungen für ein allgemeines Recht auf BU ausreichen würden.

6 Eintägige Veranstaltungen ermöglichen die BF-Bestimmungen der Länder Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Saarland, Schleswig-Holstein und Rheinland-Pfalz.

7 In Thüringen müssen anerkennungsfähige Veranstaltungen mindestens zweitägig sein und in Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Mecklenburg-Vorpommern mindestens dreitägig. In Sachsen-Anhalt werden fünf Tage vorgeschrieben, jedoch werden nur Veranstaltungen der beruflichen Bildung anerkannt (Kulturministerkonferenz 2018). In Hessen galt lange Zeit nur das fünftägige Veranstaltungsformat als anerkennungswürdig (1974–2018).

Wie eingangs erwähnt, wird mit Blick auf die marginale Inanspruchnahme der BF seit längerem eine solche Flexibilisierung gefordert. Dabei zeigt die Evaluation zur Novellierung des Bremischen Bildungsurlaubsgesetzes, dass im Bereich beruflicher Bildung Kurzzeitformate mit Erfolg angeboten werden, gleichwohl sie oft mit einem „bildungsökonomisch inspirierten Primat der Effizienz“ (Robak u. a. 2015: 364) verbunden sind. Die regelmäßigen Berichte zur BF in Rheinland-Pfalz belegen dagegen, dass dort in der beruflichen Bildung Langzeitformate dominieren, während die Teilnahmen an der politischen Bildung von Beginn an auf niedrigem Niveau verbleiben, auch wenn ein- bis dreitägige Formate aktuell zunehmen (MWWK Rheinland-Pfalz 2019: 4ff.).

Hinzu kommt: Im Rahmen unserer Studie zur Mehrfachteilnahme an BF ist die typische Kompaktwoche absolut dominant, nur drei der 25 befragten Personen besuchten u. a. ein- bis dreitägige Veranstaltungen. Folgende Interviewpassage aus einer Gruppendiskussion unterstreicht die Relevanz des klassischen Zeitformats der BF für den befragten Personenkreis:

> „Der Zeitfaktor spielt bei mir eine riesen Rolle, auch weil ich nicht … wenn es nur zwei Tage oder drei Tage wären, habe ich wieder das Gefühl, ich muss schnell lernen und dann hat es so viel […] mit dem üblichen Format zu tun: Du musst das Wissen schnell dir aneignen. Und so kann ich es, ich sage mal, kneten, ich kann mal gucken, will ich das, will ich das nicht, passt das zu mir, kann mich nochmal in der Arbeitsgruppe mit den anderen austauschen, kann nochmal hören, wie du sagst, was denken denn die darüber? Das gibt mir nochmal einen Kick und ich kann es nochmal … Aber damit ich es mir aneigne, damit es etwas für mich ist, dieses Wissen, brauche ich diese Zeit.“ (Gruppdisk01, Z. 729–738)

Erinnert sei in diesem Zusammenhang an die BUVEP-Teilnehmendenbefragung (N=880) zu Zeitformaten Ende der 1970er Jahre: Rund die Hälfte der Befragten empfanden zweiwöchige Kurse als ausreichend, ein Drittel wünschte sich drei- bis vierwöchige Kurse und niemand hielt die Dauer von zehn Tagen für zu lang (Kejcz u. a. 1980: 71ff.).

Interessant sind diesbezüglich auch die Darlegungen Bernd Käpplingers (2018) zur Beschleunigung von Lernzeiten und dem Trend zu kurzen Zeitformaten. Er stellt auf der Grundlage von AES-Daten fest, dass die Teilnahmequote der 18- bis 64-jährigen Bevölkerung mit knapp 50 Prozent zwar auf einem hohen Niveau liegt, aber die zeitliche Dauer der Bildungsteilnahme eher rückläufig ist: mehrstündige Formate nehmen zu und mehrtägige bis mehrmonatige Formate nehmen ab (ebd.: 6f.). Resümierend heißt es: will Erwachsenenbildung sich diesem Trend nicht unterordnen, sollte sie u. a. verbindliche Lernzeiten und -ansprüche einfordern, aktuelle Zeitstrukturen hinterfragen und Zeitbudgets stärker erforschen (ebd. 8ff.).

5 Fazit und Plädoyer

Die ersten relevanten Impulse für die bezahlte BF – auch auf internationaler Ebene – gingen von den Gewerkschaften aus, weshalb sie als „Motor für die Forderung nach Bildungsurlaub“ (Halbach 1970: 3) bezeichnet wurden. Auf der politischen Ebene setzte sich von Beginn an die SPD für die BF ein. Erste Aktivitäten waren dabei primär darauf gerichtet, den Anspruch zu begründen und durchzusetzen, weshalb Entwürfe und Empfehlungen der 1960er Jahre überwiegend Verweise auf Verwendungszwecke und Notwendigkeiten beinhalteten. Im Vordergrund dieser Auseinandersetzungen stand primär die Gestaltung des Arbeitsverhältnisses, die BF ist im Arbeitsrecht verortet und kann im Interessenkonflikt zwischen Arbeitnehmer und Arbeitgeber stehen. Dabei orientierten sich Angaben zu Dauer und Häufigkeit der BF überwiegend an Arbeitszeiten. Die Gestalt der BF verweist dabei auf ökonomische und gesellschaftliche Gegebenheiten bestimmter historisch-gesellschaftlicher Zeiten und spiegelt die Möglichkeiten eines Kompromisses wider. Bildungswissenschaftliche Begründungen und Gestaltungsansätze kamen später hinzu und bauten auf den Möglichkeiten des Kompromisses auf. Insgesamt ist die BF mit unterschiedlichen Bedeutungsebenen verknüpft: mit dem Spannungsverhältnis zwischen Arbeitnehmern und Arbeitgebern, mit gesellschaftlichen und ökonomischen Zielsetzungen/Rahmenbedingungen sowie mit bildungswissenschaftlichen Implikationen.

Mit Blick auf die Bedeutung von Zeit-Räumen für Lern- und Bildungsprozesse Erwachsener, sind Möglichkeiten der Muße zur Entfaltung, des Rückbesinnens auf Eigenzeiten und dem Eigensinn des Lernens zur Persönlichkeitsentfaltung notwendig (Faulstich 2005: 26). Die BF könnte diese Zeit-Räume bieten und einer zunehmenden Verdichtung entgegenwirken. Damit könnte eine Woche BF kein starres Zeitfenster, sondern ein wertvoller Schutzraum sein. Zudem sollten gegenwärtige Wirkungsgefüge kritisch und differenziert hinterfragt werden, um neben potenziellen Teilnehmenden lern- und bildungsbezogene Prämissen nicht aus den Augen zu verlieren. In diesem Sinn sei auch daran erinnert, dass die ersten Gesetze der BF als ‚ein Anfang mit bescheidenen Zielsetzungen‘ begriffen wurden, die man über einen langen Zeitraum ausbauen wollte.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Brödel, Rainer (2003): Wandel funktionaler Begründungen von Bildungsurlaub. In: Cipupke, P./Faulenbach, B./Jelich, F.-J./Reichling, N. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und politische Kultur. Themen – Institutionen – Entwicklungen seit 1945. Bd. 17. Essen: Klartext Verlag, S. 423–430.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales/Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMAS/BMBF) (Hrsg./2019): Nationale Weiterbildungsstrategie der Bundesregierung. Stand: Juni 2019. https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/digital-made-in-de/nationale-weiterbildungsstrategie-1546656 [Zugriff: 23.01.2020].

Bundesverfassungsgericht (1987). 188 Bildungsurlaub Nr. 1 Verfassungsmäßigkeit der hess. und nordrhein-westf. Bildungsurlaubsgesetze. Beschluss vom 15.12.1987.

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (1973): Beratung des Hamburgischen Bildungsurlaubsgesetzes. 7. Wahlperiode, 192. Sitzung am 17.10.1973, S. 5679–5688.

Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) Sachsen (2020): Kampagne Bildungszeit Sachsen. https://www.zeit-fuer-sachsen.de [Zugriff: 23.01.2020].

Faulstich, Peter (2005): Zeit zum Lernen öffnen. In: Zeit für Bildung. 30 Jahre Bildungsurlaub in Niedersachsen: Entstehung, Entwicklung und Zukunft. Hannover 9/2005, S. 18–27.

Geil, Hartmut/Wahsner, Roderich (1979): Kommentar zum Bremischen Bildungsurlaubsgesetz vom 18. Dezember 1974. In: Wahsner, R./Geil, H. (1979): Bildungsurlaub in Bremen – Eine Chance für Arbeitnehmer. Koop. Universität/Arbeiterkammer Bremen., S. 31–133.

Görs, Dieter (1978): Zur politischen Kontroverse um den Bildungsurlaub. Politische, ökonomische und didaktische Bedingungen. Köln: Bund-Verlag.

Heimann, Dieter (1972): Thesen zum Bildungsurlaub. In: Siebert, H. (1972): Bildungsurlaub – Eine Zwischenbilanz. Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverlag.

Halbach, Günter (1970): Für und wider den Bildungsurlaub. In: Neumann, K. H. (1970): Urlaub für Bildung? Kernprobleme und Kontroversen einer zukunftsorientierten Erwachsenenbildung. Ergebnisse einer Arbeitstagung mit Experten. 2. unv. Aufl. Bad Boll: Ev. Akademie, S. 3–6.

Käpplinger, Bernd (2018): Zeit für Weiterbildung und zeitgemäße Weiterbildung. Impulse für Wissenschaft und Praxis. In: BWP 1/2018, S. 6–10.

Kejcz, Yvonne/Monshausen, Karl-Heinz/Nuissl, Ekkehard/Paatsch, Hans-Ulrich/Schenk, Peter (1980): Das Bildungsurlaubs-Versuchs- und -Entwicklungsprogramm (BUVEP). Endbericht Bd. 1 der wiss. Begleitung des BUVEP. Heidelberg: Esprint Druckerei.

Kuhlenkamp, Detlef (1975): Didaktische Modelle für den Bildungsurlaub. Grafenau: Lexika-Verlag.

Kulturministerkonferenz (2018): Bildungsfreistellung/Bildungsurlaub/Bildungszeit in Deutschland. Übersicht über die Regelungen in den einzelnen Bundesländern. Stand: Juli 2018. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgWeiterbildung/BU_BF_Laenderuebersicht_2018.pdf [Zugriff: 23.02.2020].

Loccumer Protokolle (1967): Voraussetzungen und Inhalt eines Bildungsurlaubs. Tagung vom 5. bis 8. Mai 1967, herausgegeben von der Evangelischen Akademie Loccum, 13/1967.

Neumann, Karl Heinz (1970): Urlaub für Bildung? Kernprobleme und Kontroversen einer zukunftsorientierten Erwachsenenbildung. Ergebnisse einer Arbeitstagung mit Experten. 2. unv. Aufl. Bad Boll: Evangelische Akademie.

Pohlmann, Claudia (2018): Bildungsurlaub – Vom gesellschaftspolitischen Anliegen zum Instrument beruflicher Qualifizierung? Eine Analyse der Bildungsurlaubsdiskurse in der Weiterbildung. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.

Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Freistaat (TMBJS) (2020): Bildungsfreistellung. http://www.bildungsfreistellung.de [Zugriff: 23.01.2020].

Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz (MWWK) (2019): 13. Bericht der Landesregierung über Inhalt, Formen, Dauer und Teilnahmestruktur der Bildungsfreistellung für die Jahre 2017/2018. Mainz 28.03.2019.

Richter, Herbert-Friedrich (1991): Bildungsurlaub in der BRD. Chancen der Qualifizierung und Aufklärung in der beruflichen Weiterbildung? Kassel: Prolog-Verlag.

Robak, Steffi/Rippien Horst/Heidemann, Lena/Pohlmann, Claudia (2015): Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.

Schmidt-Lauff, Sabine (2016): Zeittheoretische Implikationen in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Sozialwissenschaften, S. 1–21.

Schmidt-Lauff, Sabine (2018): Betriebliche Weiterbildung: Bildungsurlaub. In: Krug, P./Nuissl, E. (Hrsg.): Praxishandbuch WeiterbildungsRecht, 62. Aktualisierung. Köln: Luchterhand, S. 1–38.

Schmidt, Herward/Wahsner, Roderich (1979): Zur Entstehung des Bremischen Bildungsurlaubsgesetzes. In: Wahsner, R./Geil, H. (Hrsg.): Bildungsurlaub in Bremen – Eine Chance für Arbeitnehmer. Koop. Universität/Arbeiterkammer Bremen, S. 19–29.

Siebert, Horst (1972): Bildungsurlaub – Eine Zwischenbilanz. Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverlag.

Strzelewicz, Willy (1970). Die Bedeutung des Bildungsurlaubs für die gesellschaftspolitische Debatte. In: Neumann, K. H. (Hrsg.): „Bildung für alle?" Ergebnisse einer Arbeitstagung mit Experten. 2. unv. Aufl. Bad Boll: Ev. Akademie, S. 7–11.

Tietgens, Hans (1971): Bildungsurlaub im Rahmen der Bildungsplanung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 21, 3, S. 172–184.

Zeuner, Christine (2017): Bildungszeit für alle? Gedanken zur Bildungsfreistellung. Hamburg: Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr. https://edoc.sub.uni-hamburg.de/hsu/volltexte/2017/3172/pdf/Zeuner_Aufsatz_Bildungszeit_04.08.2017.pdf [Zugriff: 23.01.2020].

Zeuner, Christine/Pabst, Antje (2020/im Druck): Bildungsfreistellung: Hintergründe, Entwicklungen und Perspektiven. Strukturelle und biographische Aspekte zum Lernen im Lebenslauf. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.

Von der Alphabetisierung über die Grundbildung bis hin zur …? Längsschnittliche Programmanalyse zu Gegenstandsverständnissen und Themenkonjunkturen

Ewelina Mania, Mara Winkens

1 Problemaufriss

„Alphabetisierung und Grundbildung" als Programmbereich der Erwachsenenbildung ist in den letzten Jahren in den Fokus der bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurse gerückt.

Zu den Anbietern von Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten zählen neben Vereinen, Justizvollzugsanstalten und zunehmend Betrieben in erster Linie die Volkshochschulen (VHS), die schon seit über 100 Jahren „ihr Programmplanungshandeln an ihrem gemeinsamen Kernverständnis der öffentlichen Verantwortung" (Meisel/Sgodda: 231) ausrichten und stetig auf gesellschaftliche Entwicklungen und Bedarfe reagieren. Als Ergebnis des Programmplanungshandelns sind Programme „konzeptionell inhaltliche, didaktische Aushängeschilder, das Gesicht einer Organisation (…) und spiegeln ihr Profil wider" (Fleige et al. 2018: 65). Programme stellen dabei eine Balance zwischen Innovation und Bewährtem dar (Käpplinger/Robak 2019).

(Längsschnittliche) Programmanalysen beziehen sich retrospektiv auf Programme von Weiterbildungseinrichtungen und eignen sich daher in besonderer Weise für die Aufarbeitung historischer Entwicklungen (Jenner 2019). Während für die Alphabetisierung und Grundbildung bereits Anbieterbefragungen wie die Volkshochschul-Statistik (Reichart/Huntemann/Lux 2019) und alphamonitor (Christ/Horn/Ambos 2019) existieren, mangelt es bisher an längsschnittlichen Programmanalysen, welche die Veränderung der Themen und Inhalte über einen langen Zeitraum aufzeigen können.

Der Beitrag widmet sich der Frage, welche Gegenstandsverständnisse und Themenkonjunkturen im Programmbereich Alphabetisierung und Grundbildung sich seit den 1980er Jahren bis heute nachzeichnen lassen. Dabei wird auf die Ergebnisse einer Analyse von Programmheften drei ausgewählter VHS zurückgegriffen. Zunächst werden der theoretische Rahmen des Beitrags dargelegt und die Entwicklungen im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung skizziert, um danach das methodische Vorgehen und die empirischen Ergebnisse der Pro-

grammanalyse vorzustellen. Abschließend werden die Ergebnisse unter Bezug auf die dargestellten Ausgangspunkte diskutiert sowie Potenziale und Herausforderungen von Programmanalysen erläutert.

2 Programmplanung und Programmforschung

Vor dem Hintergrund der weitgehenden Unabhängigkeit von verbindlichen Lehrplänen gehören die Programmplanung und Angebotsentwicklung zum Kern des didaktischen Handelns von professionell Planenden in der Erwachsenenbildung (Fleige et al. 2018). Das Programmplanungshandeln kann mit Gieseke (2003) als Angleichungshandeln charakterisiert werden, bei dem es um die Ausbalancierung unterschiedlicher Interessenlagen und vernetzte, kreativ-konzeptionelle Erstellung von Programmen, Inhalten und Formaten geht. Programmplanende können dabei als „Seismografen" bezeichnet werden, die gesellschaftliche Entwicklungen und Trends im Kontext des Arbeitsmarkts und des regionalen Umfelds aufspüren, Forschungsergebnisse deuten sowie vorhandene Bedürfnisse erschließen (Gieseke 2003). Bildungswissenschaftlich betrachtet sind Programme ein „zeitgeschichtlich materialisierter Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Bildung" (Gieseke/Opelt, 2003: S. 46). Sie stellen das Ergebnis planender Praxis dar.

Programmforschung arbeitet mit der empirischen Auswertung von Programmen mittels Programmanalysen (Hippel 2019). Sie geben Aufschluss darüber, welche „Teilnehmerinteressen zu einer bestimmten Zeit antizipiert wurden, wie sich die Bildungspraxis darstellt bzw. dargestellt hat (…) und wie sich Programm(förder)strukturen verändert haben" (Meisel/Sgodda: 232). Die Analysen können trägerübergreifend, trägerspezifisch, themenspezifisch, regional, organisationsbezogen usw. durchgeführt werden (Fleige et al. 2018: 68) und methodisch kann auf verschiedene Typen und Vorgehensweisen zurückgegriffen werden (Käpplinger 2008). Als zentraler Schritt und methodischer Kern bei der Durchführung von Programmanalysen gilt die Erstellung eines Codiersystems, das in der Regel deduktiv-induktiv am zu untersuchenden Material entwickelt wird (Robak 2012). Die Codiersysteme selbst werden als Ergebnis von Programmanalysen angesehen, „da sie die Dimensionen der Auslegung von Bildung jeweils auffächern" (Hippel 2019: 114).

Programmarchive stellen Primärdaten zur Verfügung, mit denen Forschende die Möglichkeit haben, Analysen mit unterschiedlichen Forschungsfragen und Schwerpunkten durchzuführen (Gieseke et al. 2018). Laut Pehl (2004) werden Programme durch das Archivieren zu einem zeitgeschichtlichen Schatz.

3 Entwicklungen im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung

Um die Ergebnisse der historischen Programmanalyse einordnen zu können, wird im Folgenden auf die Entstehung des Programmbereichs „Alphabetisierung und Grundbildung“, den Wandel der dahinterstehenden Begriffe sowie Gegenstandsverständnisse eingegangen, die potenziell Einfluss auf die Setzung und Ausgestaltung der Themen und Inhalte in den Lernangeboten und Programmprofilen der Einrichtungen haben.

Aufgrund der gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und technologischen Veränderungen ist das Phänomen Analphabetismus Ende der 1970er Jahre/Anfang 1980 neu entdeckt worden und es entstanden erste Alphabetisierungskurse. In den 1980er Jahren fanden erste bildungspolitische Initiationen, Programme und Studien dazu statt. Die Teilnehmendenzahlen stiegen an und es wurden die Voraussetzungen für die Alphabetisierungsarbeit geschaffen (Tröster 2005). Der inhaltliche Fokus lag zu dieser Zeit auf der Alphabetisierung, die das Lesen und Schreiben lernen als Kulturtechnik fokussiert (Abraham/Linde 2011). In den 1990er Jahren wurde der Grundbildungsbegriff in Deutschland immer populärer, da Lesen und Schreiben als nicht mehr ausreichend für die gesellschaftliche Teilhabe galten und im Zuge der Diskussionen um Schlüsselqualifikationen und Grundkompetenzen auf weitergehende Fähigkeiten hingewiesen wurde (Tröster/Schrader 2016). So verschob sich die Alphabetisierung hin zur Grundbildung, dennoch blieb erstere innerhalb der umfassenden Grundbildung erhalten.

Der Begriff Grundbildung ist dynamisch, relativ und kontextabhängig und unterliegt einem beständigen Wandel (Tröster 2000). Das jeweilige Verständnis dessen, was mit „Grundbildung“ gemeint ist und was diese inhaltlich und thematisch umfasst, spiegelt auch die gesellschaftlichen Machtverhältnisse und bildungspolitischen Interessen wider (Euringer 2016). Dementsprechend gab es im 20. Jh. eine Reihe von Entwicklungen, Initiativen und Studien, welche die Bedeutung der Grundbildung hervorheben, wie z. B. die Ausrufung der Weltalphabetisierungsdekade durch die Vereinten Nationen (2002–2012), die Einrichtung mehrerer Förderschwerpunkte und einer Nationalen Dekade durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (siehe dazu ausführlich Tröster/Schrader 2016) sowie die Studien zur Größenordnung der Bedarfe im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung (Grotlüschen et al. 2019; Grotlüschen/Riekmann/Buddeberg 2012).

Bezugnehmend auf die internationalen Diskussionen zu Literalität als soziale Praxis ist in den letzten Jahren eine weitere Ausdifferenzierung des Gegenstandsverständnisses von Grundbildung zu beobachten, die in der Begründung, Etablierung und Professionalisierung einzelner Inhaltsbereiche wie Finanzielle/Ökonomische Grundbildung, Food Literacy, Health Literacy oder politische Grundbildung mündet (Mania/Tröster 2018).

4 Methodisches Vorgehen

Da Programme „eine besondere Gruppe von Dokumenten“ (Hoffmann 2018: 32) darstellen, können Programmanalysen als eine Form von Dokumentenanalysen begriffen werden, für die Fragen des Datenzugangs, der Materialauswahl und des Auswertungsverfahrens zu klären sind.

Bei der vorliegenden Analyse handelt es sich um eine längsschnittliche, träger- und themenspezifische Analyse. Der Fokus liegt auf dem Wandel des Alphabetisierungs- und Grundbildungsbereichs an der VHS als dem relevantesten Anbieter in diesem Bereich. Der Zugang zu den Programmheften erfolgte über das VHS-Programmarchiv des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), das Programme kontinuierlich und flächendeckend seit 1957 sammelt, aufbereitet und Forschenden zur Verfügung stellt. Es besteht aus einem Print- und Online-Archiv. Für das Online-Archiv wurde ein Sample von 50 Einrichtungen zusammengestellt, das ein breites Spektrum der Volkshochschularbeit in Deutschland abbildet (Heuer/Hülsmann/Reichart 2008).

Vor dem Hintergrund der Forschungsfrage und des Entstehungszeitraums der Angebote im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung wurde auf die Programmhefte zwischen den Jahren 1983 und 2018 zurückgegriffen, wobei aufgrund der großen Menge der verfügbaren Programmhefte ein fünfjähriger Abstand zwischen den Jahren gewählt wurde. Die Auswahl der zu untersuchenden VHS erfolgte entlang der Kriterien Vollständigkeit des Bestands der Programmhefte seit 1983 und Verfügbarkeit von Angeboten im Programmbereich Alphabetisierung und Grundbildung. In die Analyse wurden drei exemplarische VHS mit insgesamt 1773 einzelnen Angeboten bzw. Ankündigungstexten einbezogen, wobei die Anzahl der Angebote pro VHS stark variiert und sich im Laufe der Zeit verändert (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Stichprobe der Programmanalyse

Jahr	Anzahl der analysierten Ankündigungstexte			
	VHS München	VHS Braunschweig	VHS Bremen	
1983	49	9	40	
1988	16	16	100	
1993	20	24	153	
1998	37	41	316	
2003	33	37	224	
2008	58	32	179	
2013	36	19	126	
2018	119	12	77	
Summe	368	190	1215	Gesamtsumme = 1773

Die Besonderheit dieser Programmanalyse besteht darin, dass nicht das gesamte Programmheft der jeweiligen VHS untersucht wurde. Vielmehr wurde entsprechend der Forschungsfrage nach dem Gegenstandsverständnis der jeweiligen Einrichtung geschaut, indem das Inhaltsverzeichnis der Programmhefte sowie die Darstellung und Gliederung der Fachbereiche in Programmrubriken die Ausgangspunkte der Suche nach den Angeboten im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung darstellten. Weitere Auswahlkriterien waren die Titel der Angebote und die Verweise auf bestimmte Zielgruppen und Inhalte im Ankündigungstext.[1]

Das Codebuch umfasst insgesamt 18 Oberkategorien wie Programmrubriken, Zielgruppen, Themengebiete oder Lernziele. Es wurde ausgehend von bestehenden Codiersystemen (Schmidt-Lauff/Sanders 2011; Schrader/Zentner 2010; Nolda 1998; Fleige/Specht 2016) im Verlaufe der Analyse um die Spezifika des untersuchten Programmsegments induktiv angepasst und einem Pretest unterzogen (Fleige et al. 2018: 71). Die Auswertung erfolgte mithilfe der Software SPSS.

5 Ergebnisse der Programmanalyse

Für diesen Beitrag liegt der Fokus auf der Kategorie *Programmrubrik*, welche die Systematisierung und Einordnung der Angebote in das Gesamtprogramm aufzeigt, sowie der Kategorie *Themengebiete*, welche die Inhaltsbereiche abbildet.

Die Kategorie *Programmrubrik* besteht aus einer Oberkategorie, welche die Zuordnung zu einer Hauptrubrik bzw. einem Fachbereich im Gesamtheft kennzeichnet, und weiteren zwei Unterkategorien, welche die Gliederung innerhalb der jeweiligen Oberkategorie wiedergibt. Die Angebote im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung sind in den untersuchten VHS vor allem in folgenden Oberkategorien eingruppiert: Sprachen, Alphabetisierung und Grundbildung, Grundbildung, Grundbildung und Schulabschlüsse, Elementarbildung, Deutsch sowie Deutsch und Integration. Dabei zeigen sich große Differenzen zwischen den VHS. Die Analyse der Programmhefte der VHS München zeigt auf, dass die Zuordnung der Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote über die Jahre zwischen den Oberkategorien Deutsch, Sprachen sowie Grundbildung wechselt. Im Jahr 2018 wird Alphabetisierung und Grundbildung als Unterkategorie in der Programmrubrik Deutsch und Integration geführt. Demgegenüber verwendet die VHS Braunschweig den Begriff Grundbildung in den Programmheften viel später. Er taucht erst im Jahr 2013 als eigene Programmrubrik auf. Vorher sind die Angebote unter anderen Kategorien wie Elementarbildung oder Lesen und Schreiben von Anfang an untergebracht.

1 Der Bereich Zweiter Bildungsweg und die Integrationskurse wurden von der Analyse ausgeschlossen, da diese eigenen Logiken folgen.

Bei der VHS Bremen wird der Begriff Grundbildung bereits im Jahr 1983 und in allen (untersuchten) Folgejahren als eine eigene Programmrubrik verwendet. Sie ist auch die VHS, die im Vergleich zu den anderen beiden mit Abstand die meisten Angebote zu Alphabetisierung und Grundbildung aufweist.

Die Zuweisung der Angebote zur Kategorie *Themengebiete* erfolgte interpretativ anhand des Angebotstitels bzw. der Inhalte des Ankündigungstextes, wobei eine Mehrfachzuordnung möglich war (N = 1853). Die Abbildung zeigt die Vielfalt von Themengebieten, welche in den Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten zu finden waren. Insgesamt ist zu beobachten, dass sich die Themengebiete im Laufe der Zeit ausdifferenzieren und es zeitlich begrenzte Schwankungen in der Anzahl der Angebote pro Thema gibt. Dies kann zum einen an bestimmten Themenkonjunkturen in den Zeiträumen liegen. Zum anderen kann es sein, dass diese Angebote nicht mehr als Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote im Programmheft ausgewiesen sind, sondern anderen Programmbereichen zugeordnet wurden. So zeigt sich beispielsweise, dass das Themengebiet Alphabetisierung, das Angebote zum Lesen und Schreiben umfasst, zwar starken Schwankungen unterliegt, insgesamt jedoch an Bedeutung gewinnt. Dass das Themengebiet Rhetorik und Kommunikation so stark vertreten ist, liegt vor allem an der VHS Bremen, wo die Angebote in diesem Bereich nach der starken Konjunktur in den 1990er Jahren reduziert wurden. Im Hinblick auf die Kategorie Pädagogik und Erziehungsfragen zeigt sich exemplarisch, dass dieser Inhaltsbereich an der VHS Bremen zunächst der Programmrubrik Grundbildung zugehörte und später anderen Programmrubriken zugewiesen wurde.

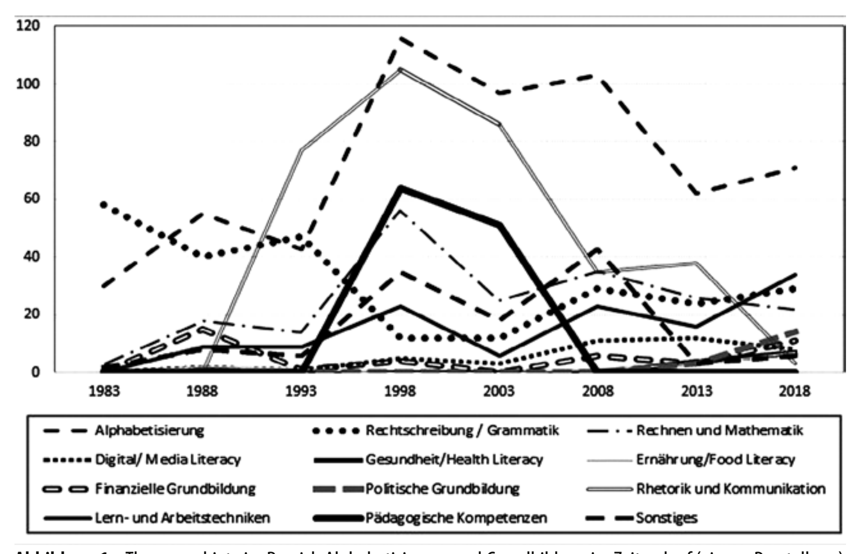


Abbildung 1: Themengebiete im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung im Zeitverlauf (eigene Darstellung)

Betrachtet man die Inhaltsbereiche der Grundbildung, die sich im unteren Bereich der Skala bewegen, so wird sichtbar, dass die Angebote in den Themengebieten Health Literacy, Food Literacy, Politische Grundbildung oder Finanzielle Grundbildung noch gering ausfallen, jedoch tendenziell in den letzten Jahren zugenommen haben.

In der Gesamtbetrachtung ist im Zeitverlauf eine große Vielfalt von Themen und Inhalten zu erkennen sowie eine zunehmende Ausdifferenzierung der Themengebiete.

6 Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse der Programmanalyse rekonstruieren historische Entwicklungen im Hinblick auf Gegenstandsverständnisse und Themenkonjunkturen im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung.

Die anhand der Programmhefte von drei VHS exemplarisch aufgezeigten terminologischen Verschiebungen in der Benennung und Zuordnung der Programmrubriken entsprechen der Begriffsverschiebung von der Alphabetisierung hin zu einer umfassenden Grundbildung in der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion. Auch die Ausdifferenzierung der Themengebiete im Zeitverlauf entspricht der zunehmenden Beachtung der verschiedenen Inhaltsbereiche von Grundbildung, die sich auch in aktuellen Begriffsbestimmungen und der Ausrichtung der Nationalen Dekade widerspiegelt. Demnach umfasst Grundbildung neben Lesen und Schreiben „Kompetenzen in den Grunddimensionen kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe, wie: Rechenfähigkeit (Numeracy), Grundfähigkeiten im IT-Bereich (Computer Literacy), Gesundheitsbildung (Health Literacy), Finanzielle Grundbildung (Financial Literacy), Soziale Grundkompetenzen (Social Literacy)“ (BMBF/KMK 2016: 3).

Die Ergebnisse belegen damit insgesamt exemplarisch die „Flexibilität und Veränderungsoffenheit“ von Bildungseinrichtungen „gegenüber den perspektivischen Anforderungen“ (Meisel/Sgodda: 231) und die seismografische Bedeutung von Programmplanenden. Es zeigt sich, dass Programmplanende Programme und Angebote stetig weiterentwickeln und verändern, indem sie beispielsweise neue gesellschaftliche Themen, Kompetenzanforderungen und Lerninhalte aufgreifen. Damit werden die professionellen pädagogischen Leistungen der VHS sichtbar, die u. a. als Legitimationsgrundlage für ihre öffentliche Förderung genutzt werden könnten.

Im Hinblick auf die Anzahl der Angebote, die Gliederung der Programmhefte und die Bezeichnung der Programmrubriken sowie die Vielfalt der angebotenen Themengebiete zeigen sich große Unterschiede zwischen den untersuchten Einrichtungen, was auf die Autonomie sowie die vielen Einflussfaktoren des Pro-

grammplanungshandelns verweist. Mögliche Gründe für die Unterschiede zwischen den drei VHS sind verschiedene Auslegungen der Relevanz und Inhalte von Grundbildung durch die Planenden, die aus Differenzen in der Rezeption wissenschaftlicher Diskurse oder zugrunde gelegter Bildungsideale resultieren könnten. Weitere Erklärungen sind möglicherweise regional unterschiedliche Adressatengruppen und förderpolitische Einflüsse. Hierzu bedarf es anderer methodischer Zugänge.

Der Beitrag zeigt auf, welche Analysen mittels des digitalen Programmarchivs am DIE bereits möglich sind. Vor dem Hintergrund eines besseren Quellenzugangs sowie einer systematischen Samplebildung und Materialauswahl sind aktuelle Archivierungs- und Digitalisierungsbemühungen vielversprechend. Zu nennen sind hier z. B. das Berliner Archiv und die Projekte zur Digitalisierung von Programmen ausgewählter VHS am DIE[2]. Für die Wissenschaft leisten Programmarchive einen wesentlichen Beitrag zur Erforschung des professionellen pädagogischen Planungshandelns sowie der Erwachsenenbildung in ihrer Wertigkeit, inhaltlichen Ausrichtung und zeitgeschichtlichen Kontinuität (Gieseke/Opelt 2003). Durch die zur Verfügung gestellten Dokumente innerhalb der Archive sichern sie sowohl die Erforschung der Geschichte der Erwachsenenbildung als auch der Gegenwart (Helmig/Freide 2019; Freide/Burdukova/Fleige i. d.B.).

Programmanalysen ermöglichen, wie gezeigt, eine „Systematisierung und Verdichtung der historischen Entwicklung von Angeboten im Zeitverlauf“ (Jenner 2019: 117) und bieten einen Ausgangpunkt für die Analyse von Einflüssen und Rahmenbedingungen des Programmplanungshandelns. Damit wird ein Beitrag sowohl zur „Relativierung und Modalisierung als auch zur Fundierung und Verortung gegenwärtiger Praxis“ (Ciupke et al. 2002: 7) geliefert.

2 RetroPro und RetroPro2: siehe dazu https://www.die-bonn.de/weiterbildung/archive/programmplanarchive/retropro.aspx

Literaturverzeichnis

Abraham, Ellen/Linde, Andrea (2011): Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabengebiet der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 889–903.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)/Kultusministerkonferenz (KMK) (2016): Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen.

Christ, Johannes/Horn, Heike/Ambos, Ingrid (2019): Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene in Volkshochschulen 2018: Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE. https://www.die-bonn.de/doks/2019-alphabetisierung-01.pdf [Zugriff: 28.01.2020].

Ciupke, Paul/Gierke, Willi/Hof, Christiane/Jelich, Franz-Josef/Seitter, Wolfgang/Tietgens, Hans/Zeuner, Christine (2002): Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung. http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2002/ciupke02_01.pdf [Zugriff: 28.01.2020].

Euringer, Caroline (2016): Das Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung. Definitionen, Interessen und Machtverhältnisse. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv.

Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/Hippel, Aiga von/Käpplinger, Bernd/Robak, Steffi (Hrsg.) (2018): Programm- und Angebotsentwicklung. In der Erwachsenen- und Weiterbildung, Band 2. Bielefeld: wbv.

Fleige, Marion/Specht, Inga (2016): Programmanalytisch ermittelte ausstellungsbegleitende Vermittlungsangebote für Erwachsene in Museen – Eine Programmanalyse am Beispiel des Museumsdienst Kölns. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 6, 2, S. 187–201.

Gieseke, Wiltrud (2003): Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln: die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 189–211.

Gieseke, Wiltrud/Hippel, Aiga von/Stimm, Maria/Georgieva, Iva/Freide, Stephanie (2018): Programmarchive und -sammlungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 451–474.

Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin (2003): Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945–1997. 1. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.

Grotlüschen, Anke/Buddeberg, Klaus/Dutz, Gregor/Heilmann, Lisanne/Stammer, Christopher (2019): LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Pressebroschüre, Hamburg.

Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wibke/Buddeberg, Klaus (2012): Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In: Grotlüschen, A./Riekmann, W. (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One-Studie. Alphabetisierung und Grundbildung, Band 10. Münster: Waxmann, S. 13–53.

Helmig, Melanie/Freide, Stephanie (2019): Volkshochschulprogramme als Archivgut. Zugänge und Nutzungsmöglichkeiten aus Forschungs- und infrastruktureller Perspektive. In: Spurensuche 28, S. 90–99.

Heuer, Klaus/Hülsmann, Katrin/Reichart, Elisabeth (2008): Neuer Service für die Programmforschung. Das „Online-Archiv Weiterbildungsprogramme" des DIE. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 15, 4, S. 46–48.

Hippel, Aiga von (2019): Programmplanungsforschung: Forschungsüberblick und Skizze zu einem Kompetenzmodell für Planende. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2, S. 111–121.

Hoffmann, Nicole (2018): Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Überblick und Einführung. 1. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Jenner, Annabel (2019): Potenziale und methodische Herausforderungen längsschnittlicher Programmanalysen: ein Diskussionsbeitrag anlässlich des 100-jährigen Jubiläums der Volkshochschulen. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 42, S. 103–121.

Käpplinger, Bernd (2008): Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 9, 1.

Käpplinger, Bernd/Robak, Steffi (2019): Zur Verortung von Programmplanung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 69, 2, S. 103–110.

Mania, Ewelina/Tröster, Monika (2018): Finanzen, Politik und Gesundheit als notwendige Inhalte der Grund-/Basisbildung. Stand, Bedarfe und Herausforderungen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 33, 09/2-09/10.

Meisel, Klaus/Sgodda, Regine: Die Zukunft der Volkshochschule. In: Bildung und Erziehung 71, S. 229–240.

Nolda, Sigrid (1998): Programme der Erwachsenenbildung als Gegenstand qualitativer Forschung. In: Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H. (Hrsg.): Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. DIE-Analysen für Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, S. 139–235.

Pehl, Klaus (2004): Ein wertvoller Schatz – Die Volkshochschul-Programme als historisches Archiv. In: dis.kurs, 2, S. 4–6.

Reichart, Elisabeth/Huntemann, Hella/Lux, Thomas (2019): Volkshochschul-Statistik. 57. Folge, Berichtsjahr 2018. Bielefeld: wbv media.

Robak, Steffi (2012): Programmanalysen. Einführung in die Erstellung von Codesystemen. https://www.die-bonn.de/Institut/Dienstleistungen/Servicestellen/Programmforschung/Methodische_Handreichungen/codiersysteme/Programmanalyse-Codesysteme-Robak.pdf [Zugriff: 28.01.2020].

Schmidt-Lauff, Sabine/Sanders, Anne (2011): Alphabetisierungskurse in Sachsen. Das Auffinden pluraler und vielgestaltiger Angebotsstrukturen. In: bildungsforschung 8, 1, S. 39–60.

Schrader, Josef/Zentner, Ulrike (2010): Weiterbildung im Wandel: Anbieterforschung im Längsschnitt am Beispiel Bremen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 17, 1, S. 46–48.

Tröster, Monika (2000): Grundbildung – Begriffe, Fakten, Orientierungen. In: Tröster, M. (Hrsg.): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 12–27.

Tröster, Monika (2005): Kleine DIE-Länderberichte Alphabetisierung/Grundbildung: Deutschland. https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/troester05_03.pdf [Zugriff: 28.01.2020].

Tröster, Monika/Schrader, Josef (2016): Alphabetisierung, Grundbildung, Literalität: Begriffe, Konzepte, Perspektiven. In: Löffler, C./Korfkamp, J. (Hrsg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 43–58.

Politische Bildung in der jüngeren Geschichte der Volkshochschulen: Programmatik, Praxen und Wirkungen[1]

Josef Schrader, Insa Weilage, Stephan Thomsen

1 Zum Selbstverständnis der Volkshochschulen in der Demokratie

Im Jahr 2019 feierten die Volkshochschulen in Deutschland ihren 100. Geburtstag. Den Anlass bot die Aufnahme der Volksbildung in den Grundrechtskatalog der Weimarer Reichsverfassung. Volkshochschulen verstehen sich daher zu Recht als „Kinder der Demokratie“ (Friedenthal-Haase 2018; Schrader und Rossmann 2019), auch wenn ihre Geschichte selbstverständlich vor „Weimar“ zurückreicht. Und zugleich sehen sie in der Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung einer demokratischen Gesellschaft eine ihrer vornehmsten Aufgaben (Klemm 2017). Diese verantwortungsbewusste, aber auch anspruchsvolle Programmatik wurde immer auch von Skepsis begleitet. Tietgens (1993: 220) etwa hielt es für unangebracht, den Nachweis eines „äußeren Effekts“ von Erwachsenenbildung auch nur zu erwarten, zumal von politischer Bildung, da das „Argumentative“ am „vielkanaligen visuellen Medienangebot“ zu scheitern drohe, nicht nur in Wahlkämpfen. Ahlheim dagegen (2003: 48–52) beurteilt die Wirkungsforschung differenzierter, ist aber ebenfalls ohne Hoffnung auf „eindeutig quantifizierbare, repräsentativ-objektive Erfolgsdaten“. Während auch Praktiker der politischen Bildung sich häufig zurückhaltend über ihre Wirkmöglichkeiten äußern (vgl. Ahlheim und Heger 2006: 188ff.), bekämpfen ihre Gegner sie oft u. a. deshalb, weil sie ihr *parteiliche* Wirkungen vorwerfen. So gerät die politische Bildung an Volkshochschulen immer wieder in den Fokus lokaler parteipolitischer Auseinandersetzungen (Hufer 2017).

Die empirische Forschung zur politischen Bildung und ihren Wirkungen ist aber noch wenig profiliert (Becker 2011: 161). Hier setzt die vorgestellte Studie an. Während ausgewählte Aspekte der programmatischen Debatte seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts nachgezeichnet werden, beschränken sich die empirischen Analysen auf die neueste Zeitgeschichte, beginnend mit dem deutschen Einigungsprozess, und verwenden das Wahlverhalten als sichtbaren Ausdruck politischer Beteiligung. Theoretisch stützen sich die Analysen auf Modelle der

1 Im Gedenken an Prof. Dr. Klaus Ahlheim.

politikwissenschaftlichen Wahlforschung, in der mikro- und makrosoziologische, sozialpsychologische und ökonomisch-rationalistische Konzepte teils konkurrierend, teils komplementär genutzt werden (Schmitt-Beck 2012; Schultze 2014).

2 Die Bedeutung von (politischer) Bildung für politische Beteiligung

Die Geschichte der Volks- und Erwachsenenbildung ist mit der Geschichte von Demokratisierung und Industrialisierung eng verbunden (Strzelewicz 1982). Auf beide Modernisierungsprozesse reagierten soziale Gruppen und Gemeinschaften mit Bildungsaktivitäten zur Selbstvergewisserung ihrer Rolle in Staat und Gesellschaft. So gehen auch die Ursprünge der Volkshochschulen auf pädagogische Initiativen in bürgerlich-liberalen, kirchlichen, sozialistischen und völkischen „Bewegungen" des 19. Jahrhunderts zurück (Olbrich und Siebert 2001: 27–82). Diese Vielfalt historischer Ursprünge spiegelt sich in den Interpretationen von Volkshochschulen als „Schulen der Demokratie und für die Demokratie" in der Weimarer Republik wider. In der Geschichte der Bundesrepublik knüpften die Erwachsenenbildung und auch die politische Bildung an die Weimarer Traditionen an. Konzeptuelle Debatten rangen immer wieder um ein enges oder weites Verständnis politischer Bildung. So forderte z. B. Fritz Borinski (1954), der 1934 nach Großbritannien emigriert war, eine „mitbürgerliche Bildung" als didaktisches Prinzip, die sich an alle in Politik und Gesellschaft Verantwortlichen richtete, an den „ganzen Menschen" also, nicht allein an den Staatsbürger. Jene, die sich der Studentenbewegung zurechneten, nutzten den Ausbau der Erwachsenenbildung seit den 1970er Jahren für einen „Marsch durch die Institutionen" und profilierten eine gesellschaftskritische politische Bildung als Kernaufgabe von Volkshochschulen, orientiert an den Leitbildern individueller und sozialer Emanzipation (vgl. Körber 1994) und diskursiver Verständigung in herrschaftsfreien Diskursen (Habermas 1993: 36). Erneut in den 1990er Jahren finden sich Voten für eine „Entgrenzung" politischer Bildung als „Prinzip" (Heinen-Tenrich 1994) und auch Plädoyers für die „Wiedergewinnung der Politik für die politische Bildung" (Hufer 1994). Aktuell halten die einen am Aufklärungsanspruch politischer Bildung fest (z. B. Ahlheim 2016), während andere angesichts eines wachsenden Rechtsradikalismus neue Formen der „politischen Grundbildung" erproben, die politische Bildung mit der Vermittlung alltags- und berufsrelevanter Kompetenzen bei jenen Gruppen verbinden, die zumeist als bildungsfern beschrieben werden (Menke, Riekmann und Frey 2017). In deutlichem Kontrast zur Geschichte der Bundesrepublik wurden die Volkshochschulen in der DDR sowohl in der Bevölkerung als auch in der westdeutschen Forschung oft als Stätten einer autoritären Staatsbürgerkunde und Indoktrination wahrgenommen, auch wenn die Eigenlogik der Institution damit wohl unterschätzt wird (Olbrich und Siebert 2001: 291f.).

Unser Wissen über die politische Bildung in der DDR ist aber begrenzt (vgl. Knoll und Sommer 1992; für die evangelische Kirche Rothe 2000).

Mit einer engen oder weiten Auslegung politischer Bildung gehen unterschiedliche didaktische Konzepte einher, die sich im Blick auf Gesellschafts- oder Subjektorientierung, auf Zielsetzungen und Themen, avisierte Adressaten und präferierte Arbeitsformen sowie in der Bestimmung des Verhältnisses von politischer Bildung und politischer Aktion unterscheiden (Hufer und Lange 2016; Peters 1994). Wirkungen politischer Bildung werden teils eher im „Lernfeld" (Zufriedenheit, Veränderung von Wissen und Einstellungen), teils eher im „Handlungsfeld" (Veränderung individuellen oder sozialen Verhaltens) erwartet (Uhl, Ulrich und Wenzel 2004; Kirkpatrick und Kirkpatrick 2016). Das Anwendungsfeld der politischen Bildung ist weit. Es kann die Beteiligung an öffentlichen Auseinandersetzungen umfassen, ein Engagement in der Lebenswelt oder auch die Teilnahme an politischen Entscheidungen. In parlamentarischen Gesellschaften ist die Teilnahme an Wahlen eine historisch umkämpfte und privilegierte Form politischer Partizipation, auch wenn sie in den Programmatiken zur politischen Bildung zumeist nicht priorisiert wird.

Die Relevanz von (politischer) Bildung für politisches Engagement lässt sich einschätzen, wenn die Befunde und Methoden der Wahlforschung berücksichtigt werden. Für *individuelle Merkmale* hat die internationale Forschung den Zusammenhang von allgemeiner Schulbildung und politischer Partizipation immer wieder bestätigt (Schlozman et al. 2012; für Deutschland Krimmel 2000). In biographischen Studien bei Erwachsenen konnten Langzeitwirkungen auf politische Sozialisation rekonstruiert werden (Balzter, Ristau und Schröder 2014). Lischewski et al. (im Druck) weisen auf der Basis einer Analyse von NEPS-Daten einen positiven Zusammenhang zwischen Teilnahme an Weiterbildung und Wahlbeteiligung aus, allerdings nur für freiwillig besuchte Kurse und bei Personen mit mittlerer oder Hochschulreife mit anschließender beruflicher Ausbildung.

Die Analyse des Einflusses *sozialstruktureller Merkmale* geht von der Beobachtung aus, dass sich in der Auseinandersetzung um soziopolitische Großkonflikte (Verhältnis von Zentrum und Peripherie, von Kirche und weltlicher Macht, von Kapital und Arbeit) regional spezifische Konstellationen von Sozial- und Parteienstrukturen herausbilden, die das individuelle Wahlverhalten prägen (vgl. Lipset und Rokkan 1967). Die makrosoziologische Wahlforschung analysiert daher mit Hilfe von Aggregatdaten den Zusammenhang des Wahlverhaltens mit der Bildungs- und Sozialstruktur, der Verteilung sozialer Schichten, dem Anteil von Minderheiten, der Religionszugehörigkeit und Kirchenbindung oder der Wahlbeteiligung bei vorangehenden Wahlen (Metaanalyse von Cancela und Geys 2016). Eine theoretisch und methodisch avancierte Studie zu den Wirkungen politischer Bildung an Volkshochschulen haben Martin und Reichart (im Druck) vorgelegt. Auf der Grundlage von Daten der Volkshochschul-Statistik und amtlicher Wahldaten untersuchen sie, ob es auf Gemeindeebene einen Zusammenhang zwischen realisierten Aktivitäten in der politischen Bildung an Volkshochschulen und der Wahl-

beteiligung bei Bundestagswahlen gibt, und zwar generell sowie parteispezifisch. Sie verwenden dazu ein räumlich-autoregressives Modell, in dem die Verteilung der Volkshochschulen wie auch die räumliche Struktur der Gemeinden und unbeobachtete Einflüsse kontrolliert werden. Die Studie zeigt, dass die kumulierten Aktivitäten politischer Bildung an Volkshochschulen die Wahlbeteiligung insgesamt erhöhen und parteispezifisch wirken, auch über Gemeindegrenzen hinweg.

Schließlich wurde in der Wahlforschung die Relevanz *soziokultureller* Merkmale betont. So haben Schwander und Manow (2017) die weit verbreitete These geprüft, dass die „Modernisierungsverlierer“ für die Wahl rechtspopulistischer Parteien verantwortlich seien. Gestützt auf Indikatoren der Raum- und Stadtentwicklung (INKAR) des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung betonen sie dagegen die Relevanz lokalkultureller Bedingungen für die Affinität der Bevölkerung zum politischen Rechtsradikalismus. Eine Studie am Beispiel Niedersachsens (Marg et al. 2019) kommt zu den gleichen Ergebnissen. Die Relevanz sozialstruktureller und soziokultureller Einflussfaktoren zeigt sich auch in Unterschieden zwischen politischer Beteiligung und Wahlverhalten in den westlichen und östlichen Bundesländern. Dies gilt für die Wahlbeteiligung (zugunsten der Flächenstaaten im Westen; Statistisches Bundesamt und Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung 2016: 393), für nicht-institutionalisierte Formen der politischen Partizipation (zugunsten der östlichen Bundesländer, ebd.: 402f.), für die Wertschätzung von Demokratie als „bester Staatsform“ (höher in Westdeutschland), für Unzufriedenheit mit dem „Funktionieren der Demokratie“ (höher in den neuen Bundesländern; ebd.: 400–412) oder für Vorbehalte gegenüber Ausländer*innen (verbreiteter in den östlichen Bundesländern; Decker, Kiess und Brähler 2016: 34).

3 Fragestellungen, Analysen und empirische Befunde

Angesichts der konzeptuellen Diskussion um ein weites oder enges Verständnis von politischer Bildung (als allgemeines didaktisches Prinzip bzw. als Programmbereich) untersuchen wir sowohl die Wirkungen von Veranstaltungen an Volkshochschulen insgesamt als auch von jenen der politischen Bildung. Wir nutzen dazu Aggregatdaten zu den realisierten Veranstaltungen an Volkshochschulen sowie zum Wahlverhalten auf kommunaler, Landes- und Bundesebene. Theoretisch schließen wir an jene Traditionen der Wahlforschung an, die nicht individuelle, sondern sozialstrukturelle und soziokulturelle Einflussfaktoren auf politische Partizipation fokussieren. Aufgrund der unterschiedlichen historischen Entwicklungen auch in der Arbeit der Volkshochschulen widmen wir dem Vergleich zwischen östlichen und westlichen Bundesländern besondere Aufmerksamkeit.

Auf der Basis des Forschungsstandes prüfen wir folgende Hypothesen:

H1: Das realisierte Gesamtangebot der Volkshochschulen hat einen positiven Effekt auf die Wahlbeteiligung.
H2: Das realisierte Angebot im Programmbereich Gesellschaft/Politik/Umwelt hat einen positiven Effekt auf die Wahlbeteiligung.
H3: Die Effekte des realisierten Volkshochschulangebots unterscheiden sich zwischen Ost- und Westdeutschland.

Als abhängige Variablen nutzen wir die Wahlbeteiligung an Bundestags-, Landtags- und Kommunalwahlen auf Landkreisebene zwischen 1990 und 2014. Die zentralen erklärenden Variablen stammen aus der VHS-Statistik für den Zeitraum 1990 bis 2014. Die VHS-Statistik erfasst administrative Angaben von etwa 99 % aller Volkshochschulen und bietet u. a. Informationen zu Anzahl, Dauer und Teilnehmenden (Belegungsfällen) von Kursen in verschiedenen Programmbereichen (vgl. Huntemann, Lux und Reichart 2018). Unterschieden werden die Programmbereiche „Gesellschaft/Politik/Umwelt“ (in 2014 u. a. mit den Fachgebieten Geschichte/Zeitgeschichte, Politik, Soziologie, Wirtschaft, Recht, Religion/Theologie, Länderkunde/Geographie, Heimatkunde, Umweltbildung, Verbraucherfragen), „Kultur/Gestalten“, „Gesundheit“, „Sprachen“, „Arbeit/Beruf“, sowie „Grundbildung/Schulabschlüsse“. Für die empirische Untersuchung werden die Gesamtzahl aller Kurse sowie die Summe aller Kurse des Programmbereichs „Gesellschaft/Politik/Umwelt“ genutzt.[2]

Zur besseren Vergleichbarkeit wird anstelle des absoluten Kursangebots pro Landkreis das Kursangebot pro 1.000 Einwohner genutzt. Aus Gründen der Datenverfügbarkeit findet die Analyse auf Landkreisebene in den Kreisgrenzen von 2014 statt. Daten, die in älteren Landkreiszuschnitten vorliegen, werden auf Grundlage eines vom Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung im Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (BBSR) bereitgestellten Bevölkerungsschlüssels umgerechnet. Dies führt zu 402 Landkreisen. 28 davon wurden nicht berücksichtigt, da sich diese Landkreise eine VHS teilen und sich die in der multivariaten Analyse genutzten Quoten und Anteile nicht ohne Weiteres aggregieren lassen.

Nähert man sich der Frage nach einem Zusammenhang zwischen der Entwicklung des realisierten VHS-Angebots und der Wahlbeteiligung, so zeigt sich, zugespitzt, sowohl für die westlichen als auch für die östlichen Bundesländer eine Expansion der VHS-Veranstaltungen auf der einen und ein deulicher Rückgang der Wahlbeteiligung auf der anderen Seite, mit einer höheren Beteiligung an Bundestagswahlen gegenüber Landtags- oder Kommunalwahlen, jeweils mit höheren Quoten in den westlichen als in den östlichen Bundesländern. Das Angebot an politischer Bildung variiert über den betrachteten Zeitraum nur gering auf insgesamt niedrigem Niveau, wobei das Angebot in den östlichen Bundesländern deutlich hinter jenem in den westlichen Bundesländern zurückbleibt.

2 Da offen angebotene Kurse erst ab 1998 gesondert ausgewiesen werden und nicht klar ist, ob Auftragsmaßnahmen andere Wirkungen entfalten als offen angebotene Kurse, werden in den gezeigten Analysen offen angebotene Kurse und Auftragsmaßnahmen gemeinsam untersucht.

Tabelle 1: Wahlbeteiligung – Bivariate Schätzungen

	Bundestagswahl	Landtagswahl	Kommunalwahl
Westd. Alle VHS-Kurse	0,151***	0,104***	-0,055
Westd. Kurse pol. Bildung	0,357***	0,145	0,012
Ostd. Alle VHS-Kurse	-0,418**	-1,321***	-0,231
Ostd. Kurse pol. Bildung	-0,852	-2,362	-1,584*

Jede Zelle ist das Ergebnis einer eigenen Schätzung. Alle Schätzungen beinhalten jahres- und landkreisfixe Effekte und umfassen die Jahre 1990 bis 2014. Signifikanzniveau: *** $p < 0,01$; ** $p < 0,05$; * $p < 0.1$. Quellen: VHS-Statistik, Statistische Landesämter, eigene Berechnungen.

Tabelle 1 zeigt die Ergebnisse einfacher bivariater Kleinste-Quadrate-Schätzungen, in denen die Wahlbeteiligung auf Bundes-, Landes- bzw. Kommunalebene als jeweilige abhängige Variable durch die Anzahl aller VHS-Kurse bzw. der Kurse im Programmbereich „Gesellschaft/Politik/Umwelt" erklärt wird. Um jahresspezifische „Schocks" (z. B. Wirtschaftsabschwünge, Anschläge), die alle Landkreise gleichermaßen betreffen, sowie unbeobachtete zeitinvariante Unterschiede zwischen den Landkreisen (z. B. regionale politische Traditionen und Kulturen) herauszufiltern, wurden jahresfixe Effekte und landkreisfixe Effekte der Schätzung hinzugefügt. Die geschätzten Koeffizienten ermitteln daher nicht die Unterschiede *zwischen* den Landkreisen, sondern den Einfluss eines veränderten Kursangebots *innerhalb* eines Landkreises.

Zunächst fällt auf (s. Tabelle 1), dass die Zusammenhänge für Wahlen auf kommunaler Ebene nicht statistisch signifikant von Null verschieden sind. Für Westdeutschland wird ein positiver Zusammenhang zwischen VHS-Angeboten und Wahlbeteiligung auf Bundes- und Landesebene beobachtet. Der Koeffizient in der ersten Zeile und Spalte besagt z. B., dass, wenn die VHS-Veranstaltungen in einem Landkreis um einen Kurs pro 1.000 Einwohner steigen, die Wahlbeteiligung im Durchschnitt um 0,151 Prozentpunkte steigen würde. Die Effektgröße ist damit klein, da in Westdeutschland im betrachteten Zeitraum durchschnittlich nur zwischen 6,5 und 7,3 Kurse pro 1.000 Einwohner durchgeführt wurden. Die Unterteilung in West- und Ostdeutschland zeigt darüber hinaus, dass sich die Richtung des Zusammenhangs zwischen alten und neuen Bundesländern unterscheidet. In Ostdeutschland wird in allen Fällen ein negativer Punktschätzer ausgegeben, wenngleich diese überwiegend nicht statistisch signifikant sind. Letzteres könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Variation des Politikkursangebots in den neuen Bundesländern extrem gering ist.

Da die oben gezeigten Zusammenhänge ohne weitere Determinanten der Wahlbeteiligung noch keine belastbare Erklärung der Wahlbeteiligung liefern und darüber hinaus aufgrund der Einflüsse weiterer Faktoren verzerrt sein können, werden in der multivariaten Schätzung (s. Tabelle 2) Kontrollvariablen ergänzt. Diese Kontrollvariablen erfassen die Veränderungen makrosoziologischer Strukturen in den jeweiligen Landkreisen. Da ein Großteil dieser Determinanten jedoch

erst seit wenigen Jahren verfügbar ist, beschränken sich die folgenden Schätzungen auf die Bundestagswahlen 2009 und 2013. Aus Platzgründen werden im Folgenden nur noch die Zusammenhänge zwischen der Beteiligung an Bundestagswahlen und dem realisierten allgemeinem VHS-Kursangebot bzw. realisierten Kursen der politischen Bildung gezeigt. Dazu nutzen wir verfügbare Daten aus der regionalen Berichterstattung, die zugleich in der makrosoziologischen Wahlforschung als Prädiktoren für individuelles Wahlverhalten in Betracht kommen: der Anteil der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten (SVB) ohne Abschluss, mit beruflichem Abschluss und mit Hochschulabschluss; der Anteil an Schulabgänger*innen ohne Abschluss; die Rate der Arbeitslosen und der Langzeitarbeitslosen sowie das (logarithmierte) Bruttoinlandsprodukt pro Kopf; die Erwerbsquote (Erwerbspersonen je 100 Einwohner*innen im erwerbsfähigen Alter) und die Anteile der Erwerbstätigen im primären, sekundären und tertiären Sektor; die Altersstruktur; die Bevölkerungsdichte; das Gesamtwanderungssaldo; der Ausländer*innenanteil. Als distaler Indikator für sozio-kulturelle Einflussfaktoren dienen die Stimmanteile rechtsradikaler Parteien bei früheren Wahlen.

Zur Überprüfung der Hypothese 3 (differenzielle Effekte für West und Ost) muss die unterschiedliche Höhe des VHS-Angebots berücksichtigt werden. Hierzu wird ein Interaktionsterm der jeweiligen VHS-Variablen, d. h. je nach Spezifikation der Gesamtzahl an Kursen pro 1.000 Einwohner *innen, der Kurse zur politischen Bildung pro 1.000 Einwohner*innen sowie den Teilnahmequoten der jeweiligen Altersklassen (pro 1.000 Einwohner*innen derselben Altersklasse) für Ostdeutschland geschätzt. Jede Regression enthält jahresfixe Effekte, um temporäre „Schocks“, die alle Landkreise gleichermaßen betreffen, zu berücksichtigen.

Grundlegend für die Daten in Tabelle 2 ist die folgende Regressionsgleichung.

$$BT_{Wit} = \beta_1 + \beta 2VH_{Sit} + \beta 3O_{sti} \cdot VH_{Sit} + X_{it}'\gamma + \mu_i + \mu_t + \varepsilon_{it}$$

Dabei steht BT_{Wit} als abhängige Variable für die Bundestagswahlbeteiligung im Landkreis *i* im Jahr *t* in Prozent. VH_{Sit} ist je nach Spezifikation entweder die Gesamtzahl der Kurse einer VHS (Spalte 2) oder der Kurse zur politischen Bildung (Spalte 4) im Landkreis *i* im Jahr *t*. Der zweite uns interessierende Effekt ist die Interaktion der VHS-Veranstaltungsvariable mit Ostdeutschland. Der Koeffizient dieses Interaktionsterms soll messen, ob sich die Effekte des Volkshochschulangebots zwischen Ost- und Westdeutschland unterscheiden. Ist er statistisch signifikant von Null verschieden, bedeutet dies, dass die VHS-Effekte sich zwischen Ost- und Westdeutschland unterscheiden; ist er nicht signifikant, würde man annehmen, dass es keine differenziellen Ost-West-Effekte des VHS-Angebots gibt. ε_{it} bezeichnet die Residuen. X_{it} beinhaltet die gerade beschriebenen zeitveränderlichen Kontrollvariablen. μ_i und μ_t sind die geschätzten landkreis- bzw. jahresfixen Effekte. Landkreisfixe Effekte fassen alle zeitinvarianten Eigenschaften zusammen. Zu diesen zeitinvarianten Eigenschaften gehören z. B. die Lage in

Ost- oder Westdeutschland oder eine Kultur des zivilgesellschaftlichen und politischen Engagements, die im Betrachtungszeitraum (2009 bis 2013) konstant geblieben ist. Die Berücksichtigung der landkreisfixen Effekte erfasst alle übrigen unbeobachtbaren und im Zeitverlauf konstanten regionalen Eigenschaften, die sowohl das VHS-Kursangebot als auch die Wahlbeteiligung beeinflussen.

Landkreisfixe Effekte verändern die Interpretation von Koeffizienten. Bei den klassischen Kleinste-Quadrate-Regressionen handelt es sich um einen Vergleich *zwischen* den Beobachtungseinheiten. Mit landkreisfixen Effekten betrachtet man dagegen nur noch die Veränderung *innerhalb* eines Landkreises. Wenn sich die Koeffizienten zwischen einer Regression ohne landkreisfixe Effekte und einer solchen mit – also Spalten (1) und (2) bzw. Spalten (3) und (4) in unserem Fall – verändern, dann sind die Unterschiede genau darauf zurückzuführen, dass unbeobachtete zeitinvariante Faktoren die Schätzung nicht mehr beeinflussen.

Jahresfixe Effekte bedeuten im vorliegenden Fall, dass für besondere Ereignisse, die alle Landkreise gleichermaßen betreffen, kontrolliert wird. Ein solches Ereignis könnte z.B. der Bundestagswahlkampf sein, der 2013 mehr (oder weniger) Menschen mobilisieren konnte als 2009.

Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse der Regressionsanalyse der Determinanten der Wahlbeteiligung für Gesamtdeutschland. Die Spalten (1) und (3) enthalten die Ergebnisse einer Kleinste-Quadrate-Schätzung, die die Unterschiede *zwischen* den Landkreisen ermittelt. Die Spalten (2) und (4) stellen mit zusätzlichen landkreisfixen Effekten die Wirkungen der Veränderung der aufgeführten Variablen innerhalb eines Landkreises dar. Keiner der VHS-bezogenen Effekte ist statistisch signifikant. In der Folge wird Hypothese 3 auf der gewählten Untersuchungsebene verworfen. Die Mehrzahl der Kontrollvariablen lässt kein robustes Erklärungsmuster erkennen. Der mit Abstand stärkste Prädiktor für die Wahlbeteiligung ist die Wahlbeteiligung bei der vorherigen Bundestagswahl.

Zur Prüfung der Robustheit der Ergebnisse wurden darüber hinaus weitere Varianten der in Tabelle 2 gezeigten Basisvariante geschätzt. So wurden zusätzlich zu den Kursen auch Einzelveranstaltungen als Kurs gezählt, engere Definitionen von politischer Bildung nach Fachgebieten gewählt und nicht nur Kurse im jeweiligen Jahr, sondern auch ergänzt um die Kurse der zwei vorherigen Jahre sowie die Zahl der Belegungen in die Analysen eingespeist. Die beschriebenen Effektrichtungen änderten sich dadurch nicht.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die quantitative Analyse keine konsistenten, robusten Einflüsse des VHS-Angebots auf die Wahlbeteiligung isolieren konnte. Die Hypothesen 1 und 2 werden auf dem hier gewählten makrosoziologischen Level verworfen. Auch Hypothese 3 zu möglichen differenziellen Effekten des Angebots der Volkshochschulen zwischen Ost- und Westdeutschland ließ sich nicht bestätigen.

Tabelle 2: Bundestagswahlbeteiligung in Westdeutschland – multivariate Schätzungen

Y: Bundestagswahlbeteiligung	(1)	(2)	(3)	(4)
Alle VHS-Kurse	-0,025	-0,132		
Alle VHS-Kurse x Ost	-0,056	-0,743		
Kurse politische Bildung			-0,102	-0,052
Kurse politische Bildung x Ost			0,365	2,496
Ostdeutschland	-1,317*		-1,536**	
Anteil SvB mit beruflichem Abschluss (%)	-0,017***	0,084	-0,016***	0,081**
Anteil SvB mit akademischem Abschluss (%)	0,113**	-0,263	0,108***	-0,265
Quote Schulabgänger*innen ohne Abschluss	0,080*	-0,052	0,085*	-0,029
Arbeitslosenquote (%)	-0,196***	0,583**	-0,196**	0,578**
Langzeitarbeitslosenquote (%)	0,048***	-0,015	0,051***	-0,022
ln(BIP-pro-Kopf)	-0,397	-0,926	-0,413	-0,628
Erwerbsquote	-0,060***	-0,028	-0,064**	-0,033
Anteil SvB im sekundären Sektor (%)	0,037	-0,441*	0,037	-0,519**
Anteil SvB im tertiären Sektor (%)	0,060	-0,656***	0,059	-0,726***
Anteil 18–24-J. (%)	-0,961**	-0,280	-0,964***	-0,279*
Anteil 25–34-J. (%)	0,014	-0,464	0,011	-0,494
Anteil 35–49-J. (%)	-0,644***	-1,038***	-0,631***	-1,032***
Anteil 50–64-J. (%)	-0,225***	-0,294	-0,219**	-0,307
Anteil 65 J. und älter (%)	-0,334***	-0,599	-0,347***	-0,707**
Bevölkerungsdichte	-0,314**	0,986	-0,271**	-0,915
Ausländer*innenanteil (%)	-0,043	0,160*	-0,049**	0,160
Gesamtwanderungssaldo	-0,041**	-0,024	-0,042*	-0,028
Wahlbeteiligung letzte BTW (%)	0,906***	-0,281***	0,906***	-0,288***
Jahres-FE	X	X	X	X
Landkreis-FE		X		X
Beobachtungen	740	740	740	740

Alle Schätzungen mit robusten, auf Landkreisebene geclusterten Residuen. Ausgelassen sind: Anteil Personen unter 18 Jahren, Anteil SvB ohne Abschluss, Anteil Erwerbstätiger im primären Sektor. Signifikanzniveau: *** $p < 0,01$; ** $p < 0,05$; * $p < 0.1$. Quellen: VHS-Statistik, Statistische Landesämter, eigene Berechnungen.

4 Fazit und Diskussion

Nach den Befunden dieser Studie lassen sich keine Wirkungen der realisierten Veranstaltungen an Volkshochschulen insgesamt bzw. in der politischen Bildung auf die Wahlbeteiligung nachweisen – anders dagegen Martin und Reichart 2020 auf der Basis von Belegungen statt Kursen, Gemeinden statt Landkreisen und (auch) parteispezifischem statt (nur) globalem Wahlverhalten. Unsere Analysen unterliegen allerdings einigen Begrenzungen. Dazu gehört zunächst, dass wir an die makrosoziologische Wahlforschung anschließen und Aggregatdaten nutzen, die nicht den Einfluss individueller, sondern sozialstruktureller Merkmale schätzen. Wirkungen der (politischen) Bildung auf der Ebene von Individuen (Erweiterung des Wissens, Verbesserung der Argumentationsfähigkeit, Veränderung von Einstellungen), die zumeist in den Programmatiken der politischen Bildung betont werden, kommen aufgrund fehlender Daten leider nicht in den Blick, ebensowenig wie die spezifischen Mechanismen, auf denen solche Wirkungen beruhen (könnten) (vgl. Rüber 2019). Auch das realisierte VHS-Angebot haben wir nur auf der Ebene von Programmbereichen betrachtet; vertiefende Programmanalysen, die Veränderungen bis auf die Ebene von Fachgebieten und einzelnen Veranstaltungen nachzuzeichnen erlauben und die nicht nur die Volkshochschulen, sondern auch andere Anbieter einbeziehen könnten, böten Potenzial für eine differenziertere Analyse möglicher Wirkungsbeziehungen. So wäre es angesichts der Diskussion um ein weites oder enges Verständnis von politischer Bildung an Volkshochschulen u. a. interessant zu prüfen, welche Bedeutung der „Aufklärung“ im Verhältnis zur „Einübung diskursiver Verständigung“ zukommt, die nicht nur in der politischen Bildung gefordert ist. Die hier geschätzten statistischen Zusammenhänge deuten an, dass mögliche Effekte der Bildung an Volkshochschulen auf politische Partizipation nicht allein durch Angebote der politischen Bildung, sondern auch durch das Gesamtangebot der Volkshochschulen als Orten öffentlicher Verständigung gefördert werden können. Interessant wäre zudem, die Wahlbeteiligung noch stärker zu differenzieren, z. B. nach Geschlecht oder Alter, da sich Änderungen der Wahlbeteiligung eher in der Struktur als in der Gesamtbeteiligung zeigen könnten (vgl. Lischewski et al. im Druck). Schließlich sind soziokulturelle Einflussfaktoren in unseren Analysen unterspezifiziert, da sie nur anhand der Wahlerfolge rechtsradikaler Parteien erfasst werden konnten. Mit informationsreicheren Indikatoren könnten differenzielle Effekte der (politischen) Bildung in den östlichen und westlichen Bundesländern, die sich in den bivariaten Analysen andeuten, differenzierter analysiert werden.

Neben dem inhaltlichen Interesse an Wirkungen von Bildungsangeboten an Volkshochschulen verfolgte dieser Beitrag aber auch ein methodisches Interesse. Er sollte eruieren, ob sich das Wissen über Strukturen, Prozesse und Wirkungen der Erwachsenen- und Weiterbildung dadurch erweitern lässt, dass Analysen von statistischen Daten zu Weiterbildungsangeboten und zur Weiterbildungsbeteiligung, wie sie in der Erwachsenenbildungsforschung verbreitet sind, mit me-

thodischen Zugängen verknüpft werden, die etwa in der Bildungsökonomie zur Analyse kausaler Beziehungen entwickelt wurden (vgl. Blundell und Costa-Dias 2009). Wir hoffen gezeigt zu haben, dass interdisziplinäre Zusammenarbeit das Verständnis der Wirkungsmöglichkeiten pädagogischer Institutionen vertiefen kann. Daher scheint es lohnend, vergleichbare Analysen an Angebotsbereichen zu wiederholen, deren Umfang sich im Zeitverlauf stärker verändert als das Feld der politischen Bildung.

Literatur

Ahlheim, Klaus (2003): Vermessene Bildung? Wirkungsforschung in der Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
Ahlheim, Klaus (2016): Kritik, Aufklärung, politische Intervention. Gesammelte Aufsätze zur Erwachsenenbildung. Ulm: Klemm und Oelschläger.
Ahlheim, Klaus/Heger, Bardo (2006): Wirklichkeit und Wirkung politischer Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung in Nordrhein-Westfalen (Wochenschau Wissenschaft). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
Balzter, Nadine/Ristau, Yan/Schröder, Achim (2014): Wie politische Bildung wirkt. Wirkungsstudie zur biographischen Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
Becker, Helle (2011): Praxisforschung nutzen, politische Bildung weiterentwickeln. Studie zur Gewinnung und Nutzbarmachung von empirischen Erkenntnissen für die politische Bildung in Deutschland. Essen/Berlin: bap; adb. https://www.adb.de/download/publikationen/01_Teil%201%20-%20Auswertungsbericht.pdf. [Zugriff: 23. November 2018].
Blundell, Richard/Costa-Dias, Monica (2009): Alternative approaches to evaluation in empirical microeconomics. In: Journal of Human Resources 44, 3, S. 565–640.
Borinski, Fritz (1954): Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland. Düsseldorf und Köln: Diederichs.
Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) (Hrsg.) (2018): Indikatoren und Karten zur Raum- und Stadtentwicklung (INKAR). Bonn.
Cancela, Joao/Geys, Benni (2016): Explaining voter turnout. A meta-analysis of national and subnational elections. In: Electoral Studies 42, S. 264–275.
Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar (Hrsg.) (2016): Die enthemmte Mitte. Gießen: Psychosozial Verlag.
Friedenthal-Haase, Martha (2019): Keine illegitime Tochter der Demokratie. Ein historischer Blick auf die deutsche Volkshochschule anlässlich ihres 100. Geburtstags. In: Bildung und Erziehung 71, 2, S. 152−164.
Habermas, Jürgen (1993): Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. 3. Aufl., Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Heinen-Tenrich, Jürgen (1994): Neue Orientierungen in der Politischen Erwachsenenbildung. In: Körber, Klaus (Hrsg.): Politische Weiterbildung zwischen Gesellschafts- und Subjektorientierung. (Bremer Texte zur Erwachsenen-Bildungsforschung 2.) Bremen: Universitätsverlag, S. 389–413.
Hufer, Klaus-Peter (1994): Wiedergewinnung der Politik für die politische Bildung. In: Körber, Klaus (Hrsg.): Politische Weiterbildung zwischen Gesellschafts- und Subjektorientierung. Bremen: Universitätsverlag, S. 115–130.
Hufer, Klaus-Peter/Lange, Dirk (Hrsg.) (2016): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.
Hufer, Klaus-Peter (2017): „Die Mühen der Ebene". 40 Jahre politische Bildungsarbeit an der Volkshochschule. In: Klemm, Klaus (Hrsg.): Die Idee der Volkshochschule und die politische Gegenwart. Hannover: Offizin, S. 30–43.
Huntemann, Hella/Lux, Thomas/Reichart, Elisabeth (2018): „Volkshochschul-Statistik. 56. Folge, Arbeitsjahr 2017." DIE Survey. Daten und Berichte zur Weiterbildung, https://www.die-bonn.de/weiterbildung/statistik/vhs-statistik/default.aspx [Zugriff: 15.08.2019].
Knoll, Joachim H./Sommer, Ulrike (Hrsg.) (1992): Von der Abgrenzung zum Beitritt. Erwachsenenbildung – Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik vor und nach der ‚Wende'. Ehningen: Expert.
Kirkpatrick, J. D./Kirkpatrick, W. K. (2016): Four levels of training and evaluation. Alexandria, VA: ATD Press.
Klemm, Ulrich (Hrsg.) (2017): Die Idee der Volkshochschule und die politische Gegenwart. Hannover: Offizin.
Körber, Klaus (Hrsg.) (1994): Politische Weiterbildung zwischen Gesellschafts- und Subjektorientierung (Bremer Texte zur Erwachsenen-Bildungsforschung 2). Bremen: Universitätsverlag.
Krimmel, Iris (2000): Politische Beteiligung in Deutschland – Strukturen und Erklärungsfaktoren. In: Falter, Jürgen W./Gabriel, Oscar/Rattinger, Hans (Hrsg.): Wirklich ein Volk? Die politischen Orientierungen von Ost- und Westdeutschen im Vergleich. Opladen: Leske und Budrich, S. 611–639.
Lipset, Seymour Martin/Rokkan, Stein (1967): Party Systems and Voter Alignments. Cross-National Perspectives. New York: Free Press.
Lischewski, Julia/Busse, Robin/Seeber, Susan/Baethge, Martin (im Druck): Weiterbildungserträge in Abhängigkeit unterschiedlicher Bildungsverläufe. Dargestellt am Beispiel der Wahlbeteiligung als zentraler Facette politischer Partizipation. In: Schrader, Josef/Ioannidou, Alexandra/Blossfeld, Hans-Peter (Hrsg.): Monetäre und nicht monetäre Erträge von Weiterbildung. (Edition ZfE, Bd. 7). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Martin, Andreas/Reichart, Elisabeth (im Druck). Zum Einfluss der politischen Bildung an Volkshochschulen auf die Wahlbeteiligung. In: Schrader, Josef/Ioannidou, Alexandra/Blossfeld, Hans-Peter (Hrsg.): Monetäre und nicht monetäre Erträge von Weiterbildung. (Edition ZfE, Bd. 7). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Marg, Stine/Finkbeiner, Florian/Kühnel, Stefan/Dermitzaki, Efpraxia (2019): Niedersächsischer Demokratie-Monitor 2019. Hrsg. von der Forschungs- und Dokumentationsstelle zur Analyse politischer und religiöser Extremismen am Institut für Demokratieforschung Georg-August-Universität Göttingen. Göttingen.
Menke, Barbara/Riekmann, Wiebke/Frey, Anke (Hrsg.) (2017): Politische Grundbildung. Inhalte, Zielgruppen, Herausforderungen. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
Olbrich, Josef/Siebert, Horst (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Opladen: Leske und Budrich.
Peters, Roswitha (1994): Bildung, Handeln, Moral. Überlegungen zu theoretischen und praktischen Zusammenhängen in der (politischen) Erwachsenenbildung. In: Körber, Klaus (Hrsg.): Politische Weiterbildung zwischen Gesellschafts- und Subjektorientierung. Bremen: Universitätsverlag, S. 145–159.
Rothe, Aribert (2000): Evangelische Erwachsenenbildung in der DDR. Ihr Beitrag zur politischen Bildung. Leipzig: Evangelische Verlags-Anstalt.
Rüber, Ina (2019): The Association between Learning and Civil Participation during Adulthood. Diss. Tübingen: Eberhard Karls Universität Tübingen/Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät.
Schlozman, Kay L./Brady, Henry,E./Verba, Sidney (2012): The unheavenly chorus. Unequal political voice and the broken promise of American democracy. Princeton: Princeton University Press.
Schmitt-Beck, Rüdiger (Hrsg.) (2012): Wählen in Deutschland. In: Politische Vierteljahresschrift 45, Sonderheft.
Schrader, Josef/Rossmann, Ernst Dieter (Hrsg.) (2019): 100 Jahre VHS: Geschichten ihres Alltags. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
Schultze, Rainer Olaf (2014): Wahlforschung in Deutschland: Weitreichender Konsens als Bremser innovativer Erklärungen? Ein Rezensionsessay. In: Zeitschrift für Parlamentsfragen 45, 1, S. 231–239.
Schwander, Hanna/Philip Manow (2017): It's not the economy, stupid! Explaining the electoral success of the German right-wing populist AfD. CIS Working Paper No. 94.
Statistisches Bundesamt (Destatis) / Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) (Hrsg.) (2016): Datenreport 2016. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. https://www.destatis.de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00021684/Datenreport2016.pdf;jsessionid=E5C94A0A-9F27899774E66A2BE50E59FF [Zugriff: 14.02.2020].
Strzelewicz, Willy (1982): Erwachsenenbildung und Demokratie. In: Otto, Volker/Schulenberg, Wolfgang/Senzky, Klaus (Hrsg.): Realismus und Reflexion. München: Hueber-Holzmann, S. 11–21.
Tietgens, Hans (1993): Was sind Maßstäbe für Bildungswirkungen? In: Grundlagen der Weiterbildung 4, 4, S. 219–220.
Uhl, Katrin/Ulrich, Susanne/Wenzel, Florian M. (Hrsg.) (2004): Evaluation politischer Bildung. Ist Wirkung messbar? Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Abriss einer Mediengeschichte der Erwachsenenbildung

Matthias Rohs

1 Perspektiven, Prämissen und Grenzen

Die Digitalisierung und ihre Auswirkungen sind in den letzten drei Jahrzehnten zu einem zentralen Gegenstand des gesellschaftlichen und auch pädagogischen Diskurses geworden. Der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung wird dabei auf der einen Seite die Funktion zugeschrieben, den damit verbundenen gesellschaftlichen Wandel zu begleiten. Auf der anderen Seite ist sie selbst von den durch die Digitalisierung ausgelösten sozio-kulturellen Veränderungen betroffen und aufgefordert, sich in eine ungewisse Transformationsbewegung zu begeben (Rohs 2019). Dabei stellt sich die Frage, welche Relevanz die „neuen" Medien für die Erwachsenenbildung haben. Mögliche Antworten darauf lassen sich in der Geschichte der Erwachsenenbildung finden. Dazu soll sich in einem historischen Abriss der Rolle von Medien in der Erwachsenenbildung genähert werden.

Dabei stellt sich zunächst die Frage, wie und unter welchen Perspektiven eine solche Historiographie möglich ist, für die es bisher nur wenige Vorarbeiten gibt[1]. Zentral ist die Dissertation von Bernd Reinhard Podehl „Medienpädagogik und Erwachsenenbildung" (Podehl 1984), die eine historische Analyse der Entstehungsbedingungen des Kooperationsfeldes Medienpädagogik und Erwachsenenbildung vornimmt. Grundsätzlich ist festzustellen, dass es aus Perspektive der Medienpädagogik kaum Berührungspunkte zur Erwachsenenbildung gibt. In ihrem Fokus stehen vor allem Kinder und Jugendliche – auch wenn Erwachsene in den letzten Jahren mehr Beachtung gefunden haben (z. B. Kamin/Meister 2013; Spanhel 2015).

In den Betrachtungen zur Geschichte der Erwachsenenbildung zeigt sich, dass die Rolle von Medien dort zwar auch nicht zentral thematisiert wird (z. B. Olbricht 2001; Seitter 2007; Tietgens, 1985), aber medienbezogene Lernorte und Lernformen, wie z. B. Bibliotheken, Medienverbünde oder computergestützte Lernarrangements, Erwähnung finden. Darüber hinaus lassen sich zahlreiche Schriften finden, die sich mit der Rolle einzelner Medien (z. B. Buch, Fernsehen, neuen Medien) in der Erwachsenenbildung auseinandergesetzt haben, auf die an

1 Ein kurzer Abriss unter dieser Perspektive findet sich z. B. in Hippel/Freide (2018).

späterer Stelle noch genauer eingegangen wird. Eine genuin historische Betrachtung der Rolle der Medien in der Erwachsenenbildung liegt jedoch nicht vor.

Als Bezugsdisziplin für eine geschichtliche Betrachtung sind die Medien- und Kommunikationswissenschaften relevant, welche sich mit der Entwicklung der Kommunikationsmittel und insbesondere der Massenmedien beschäftigen. Die Kommunikations- und Mediengeschichte (Pross 1987) ist dabei ein breites Feld, welches je nach Medienverständnis sehr unterschiedlich angelegt ist. Grundsätzlich beschreibt sie aber die Medienentwicklung und den (zunehmenden) Einfluss den Medien auf den sozikulturellen Wandel. Dieser, in der Kommunikationswissenschaft „Mediatisierung“ (Krotz 2007) genannte Prozess, ist auch der Kontext, in welchem die Mediennutzung in der Erwachsenenbildung zu sehen ist.

Eine Mediengeschichte der Erwachsenenbildung/Weiterbildung kann somit entlang einzelner Phasen der Medienentwicklung beschrieben werden, wobei folgende Themenfelder adressiert werden können:

a) Wie wurden *medienbezogene Inhalte* in den Angeboten und Programmen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung thematisiert?
b) Welche *Lehr-/Lernmedien* wurden in den Angeboten in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung eingesetzt und welche *medienunterstützten Lehr-/Lernformate* wurden angeboten?
c) Wie wirkten sich Phasen der Mediatisierung auf *Anbieter, Strukturen und Personal* in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung aus?[2]

In diesem Artikel soll das zweite Themenfeld behandelt werden. Wesentlich für die Beantwortung der Frage ist dabei der Medienbegriff, welcher den Rahmen für den Umfang und den Beginn der Geschichtsschreibung festlegt. In einem engen Begriffsverständnis könnte eine Auslegung mit Bezug auf didaktische Lehr-/Lernmedien bzw. Unterrichtsmedien erfolgen, womit Medien zur Unterstützung von organisierten Lehr-/Lernprozesse gemeint sind. Diese Perspektive scheint aber hier (zu) einschränkend, weil damit informelle Prozesse des Lernens Erwachsener wie auch die Einflüsse der Massenmedien auf die Erwachsenenbildung/Weiterbildung nicht gewürdigt werden könnten. Daher soll hier ein Medienbegriff verwendet werden, welcher neben Lehr-/Lernmedien auch Massenmedien und nicht-technische Medien miteinschließt, jedoch ein darüberhinausgehendes Verständnis im Sinne von primären Medien ausschließt (vgl. Faßler 1997).

Eine Mediengeschichte der Erwachsenenbildung/Weiterbildung kann unter dieser Prämisse hier nicht umfänglich dargestellt, sondern nur in Bezug auf zentrale Medien skizziert werden. Der vornehmliche Zweck des Artikels besteht daher darin, einen Anstoß für eine weitere Vertiefung des Themas und ein stärke-

2 Darüber hinaus wäre auf der Metaebene auch eine Geschichtsschreibung der medienbezogenen Forschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung möglich.

res Bewusstsein für die Relevanz von Medien in der erwachsenenpädagogischen Geschichtsschreibung zu wecken und damit auch den gegenwärtigen Umgang mit der Digitalisierung zu reflektieren.

Die Darstellung orientiert sich dabei an Phasen der Adaption von Medien in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Eine so vorgenommene Periodisierung der Geschichtsschreibung steht dabei nicht zwangsläufig im Einklang mit der allgemeinen politischen, sozialen und geistig-kulturellen Entwicklungen, in welche die Geschichte der Erwachsenenbildung eingebettet ist. Zudem überlagern, beeinflussen und ergänzen sich die Phasen der Medienentwicklung. Daher ist ein epochenorientierter Zugang durch seine Vereinfachung der Perspektiven auch nicht unumstritten (vgl. Olbricht 2001: 22). An geeigneten Stellen werden daher auch Bezüge zwischen einzelnen Phasen hergestellt und medienübergreifende Angebotsformate thematisiert.

2 Phasen einer Mediengeschichte der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Der Anfangspunkt für die Geschichtsschreibung wird ausgehend von verschiedenen Definitionen von Erwachsenenbildung von der griechischen Antike, über die Reformation und Aufklärung bis hin zur Phase der Institutionalisierung Ende des 18. Jahrhunderts bestimmt. Entsprechend ließe sich auch die Mediengeschichte mit Plastiken, Malereien und Papyrus oder den gedruckten Medien beginnen. Mit Bezug auf die vorliegenden historiographischen Auseinandersetzungen zur Mediennutzung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wird aber der Buchdruck als Ausgangspunkt gewählt.

2.1 Gedruckte Medien

2.1.1 Flugblätter

Die Erfindung des *Buchdrucks* (um 1440) kann als erster wichtiger Meilenstein für eine Historiographie medienbezogener Erwachsenenbildung gedeutet werden. Erstmals wurden dadurch (informelle) Formen des medienvermittelten Lernens für breite Teile der Bevölkerung relevant. Dabei waren es nicht Bücher, sondern, wie Heesen (2009) in ihrer Dissertation darstellt, *illustrierte Flugblätter*, welche in der frühen Neuzeit eine besondere Relevanz für die Bildung Erwachsener entfalteten. Sie wurden nicht nur mit einer entsprechenden Vermittlungsabsicht didaktisch gestaltet, sondern erreichten in Form von „gemeinschaftlicher Lektüre und geselligen Betrachtens im Kreis der Familie oder in der kommunikativen Atmosphäre eines Wirtshauses wie auch das Ausrufen und Aussingen der

Blätter“ (Schilling 1990) auch größere Bevölkerungsgruppen. Die „graphische wie sprachliche Umsetzung der illustrierten Flugblätter [war dabei] so differenziert, dass das Medium alle Bevölkerungsgruppen ansprechen konnte und ständeübergreifend rezipiert wurde“ (Heesen 2009: 102f.). Dabei dienten sie der Vermittlung von alltäglichem, religiösen, aber auch wissenschaftlichen Wissens.

2.1.2 Bücher, Zeitungen und Zeitschriften

Mit der zunehmende Produktion von Büchern sowie einem starken Anwachsen der Alphabetisierungsquote Ende des 18. Jahrhunderts kam es sowohl zu einer Ausweitung des Lesepublikums als auch zu einer Veränderung der Lesegewohnheiten; von einem intensiven Lesen (eines Buches, z. B. der Bibel) zu einer extensiven Lektüre. Dieses wachsende Interesse am Lesen wurde einerseits progressiv als *Leserevolution* bezeichnet, andererseits als narkotisch und eskapistisch, als „Lesewut“ tituliert (Wittmann, 1999: 440f). Sie führte zu den ersten Formen der Institutionalisierung der Erwachsenenbildung, sogenannten *Lesegesellschaften* (auch Lesekabinetten, Lesezirkeln) interessierter Bürger zum gemeinsamen Bezug und gemeinsamer Lektüre der noch sehr teuren *Bücher, Zeitschriften und Zeitungen*. Dabei war es „in erster Linie, lokalspezifisch gewichtet, das mittlere und gehobene Bürgertum, das angesprochen wurde, wozu insbesondere Beamte, Juristen, Professoren, Geistliche, Buchhändler und Ärzte gehörten. Dazu kamen durchaus auch Kaufleute und gelegentlich Handwerker, aufgeklärte Adelige, Künstler, Militärs. Frauen hingegen waren ausgeschlossen“ (Tietgens 2018: 24).

Im weiteren Verlauf lässt sich eine Ausweitung der „buchorientierte Selbstbildung“ (Seitter, 2007: 156) feststellen. Von besonderer Bedeutung waren in diesem Zusammenhang auf der einen Seite volkspädagogische Arbeiten, wie z. B. pädagogische Ratgeber (Rochow, Salzmann, Basedow, Campe u. a.), welche teilweise in großen Auflagen erschienen. Auf der anderen Seite verbesserte sich auch der Zugang für weite Teile der lesefähigen Bevölkerung, da ab Mitte des 19. Jahrhunderts erste Leih-/Volksbibliotheken gegründet wurden (z. B. 1843 in Frankfurt, 1850 in Berlin), welche durch die *Bücherhallenbewegung* eine weitere Verbreitung und Professionalisierung erfuhren. Ein wichtiger Diskurs war dabei die Ausrichtung der Bibliothek zwischen bloßem Zugang zu den Beständen und pädagogischer Einwirkung auf die Lesenden (ebd., S. 157ff.). In diesem Zusammenhang wurde und wird auch das Verhältnis von (kommunalen) Bibliotheken und Volkshochschulen immer wieder thematisiert (Stang, 2005).

2.2 Kino und Film

Wie bei der Verbreitung des Buches zeigten sich auch mit der Einführung des Kinos bewahrpädagogische Positionen, welche sich kritisch mit dem neuen Medium auseinandersetzten. Die Monita der Aktivisten in der *Kinoreformbewegung*

richteten sich dabei weniger gegen das Kino, sondern vielmehr gegen das unterhaltungsorientierte „Schundfilm"-Programm. So fragt einer ihrer Protagonisten, der Hagener Theologe und Gymnasialprofessor Adolf Sellmann: „Wie kann die lebende Photographie im Interesse wahrer Volksbildung nutzbar gemacht werden?" (Sellmann, 1912: 65). Als Antwort wurde sowohl die Einrichtung von „Kinoinstruktionskursen" für Beamte, Geistliche, Lehrer, Jugendpfleger angeregt, in denen „die Kinofrage nach ihrer pädagogischen, volksbildenden, rechtlichen, volkswirtschaftlichen und technischen Seite behandelt werden soll" (Die Kinokommission des Westfälischen Landgemeindetags, 1912, o. S.), sowie die Gründung eigener *Reformkinos* vorangetrieben (z. B. in Eickel, Bottrop, Hagen).

Während des Nationalsozialismus dienten die gleichgeschalteten Medien der Propaganda und Volkserziehung. Dabei kam dem politischen Film eine zentrale Rolle zu, da er als „massenpsychologisch und propagandistisch von besonders eindringlicher und nachhaltiger Wirkung" angesehen wurde (Hippler, 1943: 9 zitiert nach Podehl, 1984: 59). Schulen und Volksbildungseinrichtungen wurden mit entsprechenden Lehrfilmen beliefert, welche auch als Zusatzprogramm in den Kinos ausgestrahlt wurden (ebd., S. 57ff.).

2.3 Radio

2.3.1 Arbeiter-Radio-Bewegung

In den 1920er-Jahren wurde nicht nur das Kino, sondern auch das *Radio* von den proletarischen Parteien als Mittel der politischen Aufklärung entdeckt. Ähnlich wie das Kino wurde der Rundfunk als ein Machtmittel des Bürgertums gesehen, welches in den Dienst der Mehrheit der Bevölkerung zu stellen sei (Podehl 1984: 38). So wurde 1925 der Arbeiter-Radio-Club (später Arbeiter-Radio-Bund) gegründet, welcher auf der einen Seite die Herstellung eigener Sende- und Empfangsanlagen unterstützte und auf der anderen Seite eine kritische Hörerschulung und eigene Bildungsprogramme und Diskussionssendungen ausstrahlte.

2.3.2 Funkkolleg (Medienverbund)

Während bereits in den 1920er-Jahren erste Schulfunksendungen über das Radio ausgestrahlt wurden, wurde dieser Ansatz erst Mitte der 1960er-Jahre vor dem Hintergrund des zu dieser Zeit diagnostizierten geringen Bildungsniveaus in Deutschland (Dahrendorf; Picht) für die Erwachsenenbildung genutzt. Zusätzlich spielten bildungspolitische Argumente wie die Verbesserung der Chancengleichheit, bildungsökonomisch eine höhere Effektivität der eingesetzten Ressourcen und didaktisch eine höhere Individualisierung eine Rolle für den Medieneinsatz (Seitter 2007: 57).

Ausgangspunkt für das *Funkkolleg* war eine Kooperation zwischen der Universität Frankfurt (Main) und dem Hessischen Rundfunk, aus der ein erstes An-

gebot in Form einer Vorlesungsreihe für berufstätige Studienräte entstand. 1966 folgte dann das erste „Funk-Kolleg zum Verständnis der modernen Gesellschaft“, welches aus Radio-Vorlesungen und Kolloquien bestand. Die Texte zur Vorlesung erschienen als Taschenbücher und wurden teilweise über 400.000-mal verkauft. Die Bedeutung der Funkkollegs bestand unter anderem darin, dass sie auch Berufstätigen ohne Abitur offenstanden, die durch die Teilnahme am Funkkolleg und einer Prüfung eine Zulassung zum Hochschulstudium erwerben konnten.

Aufgrund des Erfolgs schlossen sich weitere Rundfunkanstalten der Bundesländer an, wobei die Begleitung von Volkshochschulen übernommen und die Studienbegleitmaterialien vom Deutschen Institut für Fernstudien (DIFF) in Tübingen herausgegeben wurden. Diese Mischung verschiedener Medienformate wurde als „Weiterbildung im Medienverbund“ bezeichnet (Greven 1998). Aktuell wird das Funkkolleg nur noch vom Hessischen Rundfunk angeboten und ist den Möglichkeiten digitaler Kommunikation angepasst.

Darüber hinaus thematisiert Baacke (1991) die Möglichkeiten der Unterstützung von Partizipation und Gegenöffentlichkeit als Form direkter Demokratie von Hörersendungen bis hin zu (lokalen) Bürgerradios. Dabei sieht er die Erwachsenenbildung in der Rolle medienpädagogischen Trainings sowie der Bereitstellung von Infrastruktur (Hörfunk-Studios).

2.4 Fernsehen

2.4.1 Telekolleg

Ähnlich wie das Funkkolleg wurde das *Telekolleg* als Verbindung von Fernsehsendungen, schriftlichen Begleitmaterialien und Präsenzveranstaltungen konzipiert. Erstmals 1967 in Kooperation mit dem Bayerischen Rundfunk ausgestrahlt, ermöglichte es zunächst den Abschluss der mittleren Reife, später auch der Fachhochschulreife. Eine wichtige Rolle spielte dabei auch das 1973 gegründete Grimme-Institut, welches „Modelle für die Zusammenarbeit zwischen Volkshochschulen und Fernsehen entwickeln und Veranstaltungen zur Qualifizierung der Erwachsenenbildung im Umgang mit Medien organisieren“[3] sollte und in diesem Zusammenhang auch in der Entwicklung von Medienverbundprojekten beteiligt war.

2.4.2 Fernsehprogramm

Neben der Nutzung des *Fernsehens* in (non-)formalen Formaten der Erwachsenenbildung wurde auch dessen Bedeutung für die informelle Bildung früh erkannt (Pöppl 1962). Dabei wurde davon ausgegangen, dass auch bei Filmen, wel-

3 https://www.grimme-institut.de/ueber-uns/historie/

che keine Instruktionsabsichten in organisierten Lernkontexten verfolgten und entsprechend didaktisch gestaltet waren, ein beiläufiges, inzidentelles Lernen stattfindet (Strittmatter/Dörr/Kirsch/Riemann 1988). Von besonderer Bedeutung waren dabei die Dritten Programme „die von Beginn an als spezielle Bildungs-, Informations- und Studienprogramme durchgeführt wurden“ (Hickethier 1998: 609).

2.5 Selbstlernzentren und programmierte Instruktion

Etwa parallel zur Einführung der Bildungsangebote im Medienverbund zeichnete sich vor dem Hintergrund verstärkter Bildungsbemühungen und des Mangels an Lehrer*innen eine Hinwendung zu Ansätzen selbstgesteuerten Lernens ab. Dabei fanden zum einen im Zusammenhang mit behavioristischen Lerntheorien entwickelte mediengestützte Konzepte der *programmierten Instruktion* – zunächst in Buchform, später per Computer – Eingang in die Erwachsenenbildung und wurde vor allem in der beruflichen Weiterbildung genutzt.

Zum anderen entstanden *Selbstlernzentren*, in denen „informelles, individualisiertes, medienvermitteltes Lernen in freier zeitlicher Bestimmung der Teilnehmer stattfinden sollte“ (Hüther 1989: 5). Neben programmiertem Instruktionsmaterial wurden dabei auch gespeichertes Fernsehmaterial oder strukturierte Bildreihen angeboten.

2.6 Neue bzw. digitale Medien als Unterrichtstechnologie

Anfang der 1980er-Jahre entwickelte sich die medienbezogene Diskussion in der Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund der Verbreitung der Informations- und Kommunikationstechnik (IT) vom Fernsehen hin zu den sogenannten *Neuen Medien*, worunter neben dem Personalcomputer (PC) auch Kabel- und Satellitenfernsehen, Tele- und Bildschirmtext (BTX) u. a. subsummiert wurden.

Während das technikunterstützte Lernen in den 1970er Jahren als „Mißerfolg [sic!]“[4] gewertet wurde (Troesser 1985: 114), wurde mit den neuen Technologien eine größere Akzeptanz verbunden, da durch die Digitalisierung nun eine unmittelbare Betroffenheit aller gesellschaftlichen Bereiche gegeben war (ebd., S. 115). So wurden die bestehenden Medienformate durch die neuen, digitalen Medien ergänzt (z. B. im Kontext der Selbstlernzentren durch interaktive Computerprogramme) bzw. alte Unterrichtsmedien wie Schall- und Bildplattenspieler, Tonbandgeräte, Videoprojektoren und -rekorder, Overhead- und Dia-Projektoren u. a. ersetzt (Otto 1974).

4 Diese Einschätzung wird auch mit den hohen Erwartungen in Verbindung gebracht, welche die Industrie suggeriere, die sich letztendlich aber pädagogisch nicht erfüllten (Hüther 1989: 6f.).

Dennoch waren die Einstellungen zu den Neuen Medien in der Erwachsenenbildung sehr heterogen, wenn nicht sogar konträr zwischen „Technologiefetischismus oder Maschinenstürmerei“ (Terlinden 1988: 36). Insgesamt war in dieser Phase des Übergangs in das digitale Zeitalter durch eine intensive Diskussion zur Rolle neuer Medien in der Erwachsenenbildung – sowohl zur Unterstützung von Lehr-/Lernprozessen als auch auf inhaltlicher Ebene – geprägt (z. B. Faulstich-Wieland/Nuissl/Siebert/Weinberg 1998; Hüther/Terlinden 1986; Rein, 1996)[5].

Die weitere Entwicklung wurde bestimmt durch zahlreiche technologische Entwicklungen (social media, virtual/mixed realities, learning analytics u. a.) und neue mediendidaktische Ansätze (game-based learning, mobile learning u. a.), die die Möglichkeiten des Einsatzes digitaler Medien zur Unterstützung von Lehr-/Lernprozesse ständig erweiterten und in unterschiedlichem Umfang Eingang in die Erwachsenenbildung fanden (Schmid/Goertz/Behrens 2017; Sgier/Haberzeth/Schüepp 2018). Dabei zeigt sich sowohl im bildungspolitischen Diskurs als auch in der Erwachsenenbildung selbst die Erwartung einer stärkeren Digitalisierung der Weiterbildungsangebote (Köck/Will 2015).

3 Zusammenfassung

Die hier nur grob umrissene medienbezogene Historiographie zeigt deutlich, dass Medien eine kontinuierliche und vielschichtige Rolle in der Geschichte der Erwachsenenbildung gespielt haben, welche nur ansatzweise aufgearbeitet ist. Dabei kann eine große Bandbreite von einer eher informellen Nutzung über Formen politischer und unterhaltungsorientierter Informationsangebote bis hin zur Mediennutzung im Unterricht festgestellt werden. Die Bedeutung von Medien für die Erwachsenenbildung kann dabei an dieser Stelle nicht abschließend beurteilt werden. Grundsätzlich ist aber festzustellen, dass Massenmedien seit dem Buchdruck eine zentrale Funktion für das informelle Lernen Erwachsener und die Erweiterung von Lernmöglichkeiten hatten, während sie von der Erwachsenenbildung mit sehr unterschiedlichem Erfolg adaptiert wurden – sowohl in Bezug auf einzelne Medien als auch in den einzelnen Weiterbildungsbereichen. Das gilt vor allem für ihre Adaption als Unterrichts- und Lehrmedien. Es bedarf daher einer differenzierten Analyse und Beurteilung der Mediennutzung und ihrer Motive im heterogenen Feld der Weiterbildung.

In diesem Sinne lässt sich aus der historischen Betrachtung für die aktuelle Phase der Medienentwicklung ableiten, dass sich die Digitalisierung unterschied-

5 Auch in der Medienpädagogik und der Berufsbildung rückte die medientechnische Unterstützung des Lernens Erwachsener mehr in den Fokus (z. B. Petermandl 1991; Rüden/Schmid 1978).

lich auf die einzelnen Weiterbildungsbereiche auswirken wird. Chancen und Risiken stehen dabei im Zusammenhang mit den Zielen, Zielgruppen und Ressourcen, aber auch mit der medienpädagogischen Kompetenz und Offenheit im Umgang mit den Möglichkeiten der Digitalisierung.

Literatur

Baacke, Dieter (1991): Weiterbildung und lokaler Rundfunk. In: Grundlagen der Weiterbildung 2(5), S. 266–288.

Die Kinokommission des Westfälischen Landgemeindetags (1912): Bericht über die zweite ordentliche Sitzung der Kinokommission des Westfälischen Landgemeindetages am 11.12.1912 in Dortmund. In: Bild und Film 2(4), S. 93–96.

Faßler, Manfred (1997): Was ist Kommunikation? Eine Einführung. München: Fink.

Faulstich-Wieland, Hannelore/Nuissl, Ekkehard/Siebert, Horst/Weinberg, Johannes (1998): Erwachsene – Medien – Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Greven, Jochen (1998): Das Funkkolleg: 1966–1998 – ein Modell wissenschaftlicher Weiterbildung im Medienverbund. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.

Heesen, Kerstin te (2009): Das illustrierte Flugblatt als Wissensmedium der Frühen Neuzeit, Dissertation, Ruhr-Universität Bochum. http://www-brs.ub.ruhr-uni-bochum.de/netahtml/HSS/Diss/HeesenKerstinte/diss.pdf [Zugriff: 19.01.2020].

Hickethier, Knut (1998): Medien. In: Führ, C./Furck, C.-L. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band IV: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland. München: Beck. S. 585–630.

Hippel, Aiga von/Freide, Stephanie (2018): Erwachsenenbildung und Medien. In: Tippelt, R./ Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS. S. 973–999.

Hüther, Jürgen (1989): Medien. In: Guettler, R./Peters, O. (Hrsg.): Grundlagen der Weiterbildung. Neuwied: Luchterhand, S. 1–17.

Hüther, Jürgen/Terlinden, Roswita (Hrsg.) (1986): Neue Medien in der Erwachsenenbildung. Handbuch für Praktiker. München: Max Hueber.

Kamin, Anna-Maria/Meister, Dorothee M. (2013): Medienpädagogik in Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Meister, D. M./Gross, F. von/Sander, U. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 1–24.

Köck, Christoph/Will, Stefan (2015): Strategiepapier „Erweiterte Lernwelten“ des DVV. https://www.dvv-vhs.de/fileadmin/user_upload/6_Themenfelder/Erweiterte_Lernwelten/Strategiepapier_ELW_Juni_2015.pdf [Zugriff: 19.01.2020].

Krotz, Friedrich (2007): Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel der Kommunikation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Olbricht, Josef (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Opladen: Leske+Budrich.
Otto, Volker (1974): Zur Arbeit mit Medien in der Erwachsenenbildung. Bonn/Frankfurt a. M.: Arbeitsstelle des deutschen Volkshochschulverbandes.
Petermandl, Monika (1991): Optimierung des Einsatzes von Medien in der beruflichen Weiterbildung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
Podehl, Bernd Reinhard (1984): Medienpädagogik und Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M.: Fischer Verlag.
Pöppl, Josef (1962): Fernsehen und Volksbildung. Wien: Neue Volksbildung.
Pross, Harry (1987): Geschichte und Mediengeschichte. In Bobrowsky, M./ Duchkowitsch, W./Haas, H. (Hrsg.): Medien- und Kommunikationsgeschichte. Wien: Braunmüller. S. 8–15.
Rein, A. von (Hrsg.): (1996): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heibrunn: Klinkhardt.
Rohs, Matthias (2019): Erwachsenenbildung und Digitale Transformation. In: Rohs,M./ Schüßler, I./Müller, H.-J./Schiefner-Rohs, M. (Hrsg.): Pädagogische Perspektiven auf Transformationsprozesse. Bielefeld: wbv. S. 175–190.
Rüden, Peter von/Schmid, Wilfried (Hrsg.) (1978): Medienpädagogik. Entwürfe für die Praxis der Erwachsenenbildung. München: Wilhelm Fink.
Schilling, Michael (1990): Bildpublizistik in der frühen Neuzeit. Aufgaben und Leistungen des illustrierten Flugblatts in Deutschland bis um 1700. Tübingen: Niemeyer.
Schmid, Ulrich/Goertz, Lutz/Behrens, Julia (2018): Monitor Digitale Bildung. Die Weiterbildung im digitalen Zeitalter. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
Seitter, Wolfgang (2007): Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
Sellmann, Adolf (1912): Das Geheimnis des Kinos. In: Bild und Film 3/4, S. 6–-67.
Sgier, Irena/Haberzeth, Erik/Schüepp, Philipp (2018): Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse der jährlichen Umfrage bei Weiterbildungsanbietern (Weiterbildungsstudie 2017/2018). Zürich: SVEAB & PHZH.
Spanhel, Dieter (2015): Die Geschichte der Medienpädagogik seit 1980. In: Gross, F. von/Meister, D. M./Sander, U. (Hrsg.): Die Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland. Weinheim; Basel: Beltz Juventa. S. 94–130.
Stang, Richard (2005): Bibliotheken und Lebenslanges Lernen. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
Strittmatter, Peter/Dörr, Günter/Kirsch, Beate/Riemann, Ralf (1988): Informelles Lernen: Bedingungen des Lernens mit Fernsehen. In: Unterrichtswissenschaft, 16(3), S. 3–26.
Terlinden, Roswita (1988): Aufgaben der Erwachsenenbildung in Zusammenhang mit den „Neuen Medien“. In: Arbeit mit Erwachsenen 1, S. 35–38.

Tietgens, Hans (2018): Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer. S. 19–38

Tietgens, Hans (Hrsg.) (1985): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klinkhardt.

Troesser, Michael (1985): Neue Medien und Weiterbildung. In Rolff; H.-G./Zimmermann, P. (Hrsg.): Neue Medien und Lernen. Weinheim/Basel: Beltz. S. 108–117.

Wittmann, Reinhard (1999): Gibt es eine Leserevolution am Ende des 18. Jahrhunderts? In Chartier, R./ Cavallo, G. (Hrsg.): Die Welt des Lesens. Von der Schriftrolle zum Bildschirm. Frankfurt a. M.: Campus. S. 419–454.

„Kluge und höffliche Lehrmeister" – Erträge der historischen Frauenbildungsforschung aus Erwachsenenbildungsperspektive wieder gelesen

Beatrix Niemeyer

1 Einleitung

Für die Konstruktion und die Reflexion von Bildungsprozessen erscheint eine potentiell gestaltungsoffene Zukunft bedeutsamer als die Vergangenheit. Zudem lässt das aktuelle Beschleunigungsregime wenig Zeit für die Beschäftigung mit Vergangenem. Der zweite Blick, die historische Perspektive auf Erwachsenenbildungsgeschichte(n) bedarf zwar nicht notwendig mehr der Legitimation, denn Gedächtnis-, Erkenntnis- und Identitätsfunktion historischer Bildungsforschung sind hinlänglich argumentiert (u. a. Kocka 1990; Ciupke et al. 2002; Zeuner 2005; Jacobi 2007; Schmidt-Lauff 2012; Reh/Scholz 2018). Dennoch erscheint es sinnvoll, einen Beitrag zur historischen Erwachsenenbildungsforschung mit einer Positionierung zu beginnen und offenzulegen, aus welcher Perspektive und mit welchem Erkenntnisinteresse Geschichte betrachtet wird. Welche (aktuellen) Fragen oder Problemstellungen lassen sich aus dem historischen Kontext heraus (besser) beantworten? Welcher Erkenntnisgewinn ist aus der Sicht der Disziplin der Erwachsenenbildungsforschung zu erwarten?

Der folgende Beitrag fokussiert die Bedeutung der Textgattung Brief und die diskursive Praxis des Briefeschreibens als Ausdrucksform informeller Bildung in der Phase der Frühaufklärung im 18. Jahrhundert. Er rekurriert auf Erträge der historischen Frauenbildungsforschung, die in den 1990er Jahren die Durchsetzung einer dichotomen Geschlechterideologie – Hausen (1976) spricht von der „Polarisierung der Geschlechtscharaktere" – als Bestandteil des bürgerlichen Gesellschaftsentwurfs herausgearbeitet und u. a. als „Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung" (Kleinau/Opitz Hrsg. 1996) zusammengetragen hat. Diese Arbeiten aus aktueller Perspektive wieder zu lesen unterstreicht die Gedächtnisfunktion historischer Forschung, insofern sie einen Einblick in den Transformationsprozess eines Gesellschaftsentwurfs vermitteln kann. Die exemplarische (und hier notwendig skizzenhafte) Rekonstruktion des Narrativs der dichotomen Geschlechterdifferenz kann zudem zum Verständnis von Gegenwartsphänomenen (Kocka 1990, S. 435) beitragen, zu denen zweifellos weiterhin soziale Differenzkonst-

ruktionen gehören. Zudem lassen sich die Korrespondenzen des 18. Jahrhunderts als soziale Praxis informeller Bildung und als spezifische Aneignungspraktik im Verhältnis von Subjekt und Welt im Spannungsfeld von Öffentlichkeit und Privatheit begreifen und insofern auch als Aufklärung über Anlässe, Bedingungen und Handlungsformen des Lernens Erwachsener lesen. Und weil schließlich Geschlecht bzw. Gender eine nach wie vor wirkmächtige soziale Differenzkategorie darstellt, bleibt es relevant, ihren historischen Ursachen nachzuspüren. „Indem sie [die Geschichtswissenschaften] die soziale und politische Gegenwart in ihrem Gewordensein und damit in ihrer Wandlungsfähigkeit, d. h. aber in ihrer prinzipiellen Veränderbarkeit, zeigen, können sie dazu beitragen, eine Haltung zu erzeugen, die die massiv und sachzwangartig uns entgegentretende Wirklichkeit nicht in ihrer scheinbaren Notwendigkeit akzeptiert, sondern auf dem Hintergrund ihrer genutzten und versäumten, vergangenen und vielleicht noch bestehenden Möglichkeiten begreift“ (Kocka 1990, S. 438). Eine solche Perspektive auf sozialgeschichtliche Prozesse korrespondiert mit einem emanzipatorisch-kritischen Verständnis von Erwachsenenbildung, denn sie fokussiert Bedingungen und Möglichkeiten sozialer Konstruktionen auch als „politische und organisatorische Rahmenbedingungen“ und „historisch, sozial und kulturell divergierende gesellschaftliche Lern- und Verhaltenserwartungen“ oder als „politische und organisatorisch-institutionelle Bedingungen von Lehr- und Lernprozessen“ (Ciupke et al. 2002, S. 10).

Erwachsenenbildungsforschung in historischer Perspektive verspricht also in dreifacher Hinsicht Erkenntnisgewinn: für die Schließung von Wissenslücken in zeitlicher Hinsicht mit dem Ziel zu wissen, was wann passiert ist; für das Verständnis von Zusammenhängen mit dem Ziel zu verstehen, warum und wie etwas geworden ist, und für das Verständnis von Gegenwart als zukünftiger Geschichte mit dem Ziel zu begreifen und damit auch für (politisches) Handeln verfügbar zu machen, was geschieht. Vergangenes wird also als zur Geschichte geronnene Sozialkonstruktion, als Vorhergegangenes und als Voraussetzung für Gegenwart gelesen.

2 Die Zuschreibung der bürgerlichen Geschlechterordnung als historische Fallstudie

Gegenstand der folgenden Ausführungen sind deutschsprachige Briefwechsel von Frauen, die im Verlauf des 18. Jahrhunderts, konkret zwischen 1730 und 1820, verfasst und veröffentlicht wurden. In dieser historischen Periode vollzieht sich in Europa die materielle und ideologische Weichenstellung hin zur Formierung der bürgerlichen Gesellschaft. Der umfassende Neuorientierungsprozess beinhaltete ein erweitertes Weltwissen, ein verändertes Menschenbild und damit

einhergehend die Transformation der gesellschaftlichen Ordnung von der höfischen zur bürgerlichen Gesellschaft (Elias 1969). Für die Formierung des deutschen Bürgertums spielten schriftliche Ausdrucks- und Kommunikationsformen eine besondere Rolle. Elias sieht in der Literatur „den Hauptkriegsschauplatz“ (Elias 1987, S. 461) des Konflikts zwischen höfischer Aristokratie und nicht-höfischem Bürgertum. Neben dem Buch wurden Zeitungen, Zeitschriften und Briefe zunehmend als Verständigungsmedien relevant (vgl. Niemeyer 1996a; Nörtemann 1990; Weckel 1996). Eine entwickelte verkehrstechnische Infrastruktur, die einen (einigermaßen) regelmäßigen Postverkehr ermöglichte und die Vervielfältigung von Texten waren die materiellen Voraussetzungen dafür. Zudem reklamierte das aufkommende Bürgertum Deutsch als Schriftsprache, in Abgrenzung zum französisch sprechenden und schreibenden Adel einer- und zum Latein der Gelehrten andererseits. Briefe wurden auf diese Weise zu einem Kommunikationsmedium, das prinzipiell allgemein, d. h. ohne soziale Einschränkungen zugänglich und nutzbar war. „Es können aber Briefe schreiben alle diejenigen, die an Verstand oder Alter keinen Mangel leiden, und gleichfalls an solche, die von gleicher Qualität sind. Und zwar von allen Sachen […] Die Dignität aber oder wer ein anderer sey, ist nicht zu exprimieren nöthig“, so wird in *Zedlers Universallexikon* bereits 1733 die allgemeine, standesunabhängige Verfügbarkeit dieses Kommunikationsmediums definiert. Für die Wirkmächtigkeit des Diskurses ist es dabei unerheblich, dass eine allgemeine Schulpflicht noch längst nicht durchgesetzt war und vermutlich ein Großteil der Bevölkerung weder lesen noch schreiben konnte.

Briefwechsel wurden im 18. Jahrhundert etabliertes Medium gesellschaftlicher Kommunikation. Sie dienten neben der Nachrichtenübermittlung und dem Austausch persönlicher Nachrichten vorzugsweise dem Austausch bürgerlichen Gedankenguts und damit einem Selbstverständigungsprozess über soziale Positionierungen. Die Themen umfassten ein breites Spektrum: von der Literatur über naturwissenschaftliche Erkenntnisse und Erfindungen über Reiseberichte und Philosophie, nur sukzessive wurden auch Aspekte des Alltagslebens erwähnenswert. Briefe bildeten gleichzeitig eine prominente Literaturgattung, so dass auch vom „Jahrhundert des Briefs“ gesprochen wurde (vgl. Ebrecht/Nörtemann/Schwarz 1990). Briefwechsel, echte oder fingierte, gedruckte und ungedruckte, trugen in hohem Maße zur Verbreitung des bürgerlichen Weltbildes und damit auch des bürgerlichen Weiblichkeitsbildes bei (Niemeyer 1997, S. 196). Der sukzessive Bedeutungswandel der Textgattung und die damit einhergehende Prägung des bürgerlichen Weiblichkeitsentwurfs wird deutlich, wenn man die frühneuzeitliche Briefgeschichte mit der des ausgehenden 18. Jahrhunderts vergleicht.

Noch um 1600 zirkulierten naturwissenschaftliche und philosophische Welterkenntnisse in akademischen Kreisen in Form von Gelehrtenbriefen. In lateinischer Sprache verfasst, ermöglichten sie einerseits einen europaweiten Austausch, wurden anderseits jedoch nur vom exklusiven Zirkel derjenigen rezipiert, die der lateinischen Sprache mächtig waren – Kleriker und Akademiker. Sie folgten

einem strengen formalen Aufbau (*salutatio, captatio benevolentiae, narration, petition* und *conclusion*). Gelehrtenbriefe waren zwar an eine einzelne Person adressiert, wurden allerdings auch gedruckt veröffentlicht und in Bibliotheken gesammelt. Als Kommunikationsmedium der Gelehrtenrepublik dienten sie dem Austausch über wissenschaftliche Erkenntnisse ebenso wie der Dokumentation der Gelehrsamkeit ihrer Verfasser:innen und Empfänger:innen. Auf ähnliche Weise dienten Gelehrtenlisten und -lexika als Nachweis der Zugehörigkeit zum Stand der Gelehrten, von dem Frauen keineswegs ausgeschlossen waren, wie entsprechende Quellen zeigen (Niemeyer 1996b). In diesem Sinn reklamiert beispielsweise die Schriftstellerin Marianne von Ziegler, die ihr Einkommen durch das Verfassen von Gelegenheitsdichtung bestritt, in Bezug auf ihre Briefwechsel mit einflussreichen Männern noch 1731: „Ihre Zuschriften sind nicht angenehme Sitten-Lehrer, sondern Sie lehren uns auch andere herrliche wissenschafften, zu welchen gar selten, unser Geschlechte pfleget angeführet zu werden, sie schärfen uns die Federn, und sind solche kluge und höffliche Lehrmeister“ (Marianne von Ziegler 1731, S. 414).

Die Veröffentlichungen der Korrespondenzen gelehrter Frauen illustriert eine zeitgemäße Form gesellschaftlicher Teilhabe. Im Verlauf des 18. Jahrhunderts entsteht jedoch ein Metadiskurs über die Bedeutung des Briefes und über das Schreiben von „guten“ Briefen, in dem sich die Konnotation von Gelehrsamkeit ebenso wie die von Natur und Natürlichkeit und von Weiblichkeit verschiebt. Briefwechsel dienten zunehmend der Selbstvergewisserung und Selbstinszenierung einer Vorstellung von Bildung, die explizit von Gelehrsamkeit unterschieden wurde. Formal orientierte sich der bürgerliche, insbesondere der „weibliche“, i. e. von einer Frau verfasste, Brief am „natürlichen“ Modell des Gesprächs. Mit dem sich ausbreitenden Diskurs über „weibliches Schreiben“ wurden geschlechtsspezifische Stilmerkmale vorgeschrieben und deren Begründung naturalisiert. Wegweisend war in diesem Zusammenhang Christian Fürchtegott Gellerts Bestseller „Briefe nebst einer Praktischen Abhandlung von dem guten Geschmacke in Briefen“ (1751). Im Zuge dessen wurde das Briefeschreiben sukzessive zur weiblichen Tätigkeit erklärt, weil Frauen – so die zirkuläre Argumentation der Zeit – besonders natürlich und deshalb besonders schön schreiben könnten. Freilich war dies alles andere als naturgegeben, sondern Resultat systematischer Übung, wie die florierende zeitgenössische Ratgeberliteratur nahelegt:

„So ist eine schöne Handschrift für ein junges Frauenzimmer eine große Zierde […] Sie ist unserem Geschlechte doppelt nöthig. Man vermuthet von demselben oft nichts als gedankenleere Zeilen, und sie können sich die Geduld und Empfehlungen ihrer Lehrer durch nichts als eine zierliche Schrift erbitten, die sozusagen, stillschweigend eine gütige Nachsicht fordert.“ (Dorothea Henriette von Runckel 1771–73, S. 73f)

Für diesen Prozess der Zuschreibung einer bürgerlichen Geschlechterordnung auf der Basis polarisierter Geschlechtscharaktere (Hausen 1976) war die Vermittlung zwischen Privatsphäre und Öffentlichkeit wesentlich, für die der Brief wie-

derum ein ideales Medium bildete. Briefe, zumal von Frauen verfasste Briefe, gerierten sich als private Schriften, aber sie konnten noch keineswegs im heutigen Sinne als Privatkorrespondenz gelesen werden. Dem wenig diskreten Umgang mit Briefen entsprach ihre äußere Erscheinungsform: ein oder mehrere Bogen Papier, oft aus Gründen der Sparsamkeit bis auf den Rand beschrieben, zusammengefaltet und verschnürt, wurden auf der Außenseite mit der Adresse versehen. Die Hülle für das Briefgeheimnis, das Briefkuvert, wurde erst um 1820 gebräuchlich. „Die Briefe bürgerlicher Frauen und Männer wurden zwar in der Regel von einer einzelnen Person verfasst, aber sie wurden zumeist von einem größeren Kreis gelesen. Sei es, dass man sie in Gesellschaft laut vorlas, sei es, dass einzelne Passagen, die als besonders ‚schön‘ galten, abgeschrieben und weitergereicht wurde, oder sei es, dass ganze Briefsammlungen zum Druck befördert wurden“ (Niemeyer 1997, S. 196).

Dabei wandelte sich das Verhältnis der Verfasserin zur Veröffentlichung. 1732 schreibt Marianne von Ziegler im Vorwort der von ihr veröffentlichten „Moralischen und vermischten Send-Schreiben“: „Zwar werden einige Frauenzimmer von unserer Nation, grosse Augen hierüber machen, daß ich alle Welt in mein Brief-Cabinet mit zugleich blicken lasse, und einen Selbst-Verräther von meinen Heimlichkeiten abgebe, da jene hingegen ihre Briefschafften heilig in sieben Fächern aufheben und verschliessen, und nicht einmal gerne sehen, wenn eine Spinne oder ein Holtzwurm, die doch wegen Ermangelung der Sprache nichts davon ausplaudern können, mit in ihr Geheimniß gucken will. Allein ich werde dabei nicht schamroth, und scheue mich gar nicht, sie selbst der Welt in die Hände zu reichen. Mein Briefwechsel ist unschuldig, und was ich der Feder anvertraue, daß mögen alle Menschen wissen“ (von Ziegler 1731, ohne Paginierung).

Nur wenige Jahre später fragt Luise Adelgunde Viktoria Kulmus ihren späteren Ehemann Johann Christoph Gottsched: „Welchen Anschlag haben Sie auf meine Briefe gemacht? Es ist am besten, daß diese ganz im Verborgenen bleiben […] wenn Sie mit meinen Briefen zufrieden sind, so mögen solche der ganzen Welt unbekannt bleiben“ (Luise Adelgunde Victoria Gottsched, in: Dorothea Henriette von Runckel, (Hrsg.) Bd.I, Dresden 1771–73, S. 101).

An der Wende zum 19. Jahrhundert schließlich hatte der Brief seine Funktion als Verständigungsmedium über angemessene Präsentationsformen von Bildung für Frauen eingebüßt und der Prozess der Aushandlung einer spezifisch bürgerlichen Gendertypologie war – vorläufig – zum Abschluss gekommen. Briefe wurden weiterhin von Frauen geschrieben, Themen und Inhalte indes hatten sich verschoben: Bildungsaspirationen oder ein Anspruch auf Teilhabe am intellektuellen Diskurs wurde kaum noch formuliert und eine Veröffentlichung des Geschriebenen war nicht mehr intendiert. Es ist nicht sicher, ob die – post mortem publizierte – Botschaft Meta Mollers an ihren Verlobten Friedrich Gottlieb Klopstock so ironisch gemeint war, wie sie heute anmutet:

„Wie will ich meine Hände nur zu lauter syßen Streicheleyen gebrauchen. Sind uns unsere Hände doch dazu nur gegeben! Und gar nicht, die Feder darin zu hal-

ten, die harte Feder! Nein, sie ist gar nicht für die zarten Hände unseres Geschlechts gemacht! Und darum braucht es sie auch so wenig“ (Meta Klopstock 1956, S. 390).

3 Lesarten und Revisionen

Aus heutiger Sicht lassen sich diese „privaten“ Korrespondenzen – die zwar privat verfasst, in der Regel aber öffentlich rezipiert wurden – als ein frühes Beispiel selbstorganisierter, informeller Bildungspraxis lesen. Sie dienten nicht nur der Verbreitung von Wissen und Informationen, sondern in gleicher Weise der Einübung und Inszenierung spezifischen – „weiblichen“ – Denkens, Fühlens und Schreibens. Die Lektüre der historischen Briefwechsel ermöglicht es, die Entstehung der bürgerlichen Geschlechterverhältnisse nachzuvollziehen. Informelle, selbst organisierte Bildungsprozesse, so ließe sich aus diesem Beispiel folgern, kennzeichnen historische (oder biographische) Phasen des Wandels, in denen das Verhältnis von Selbst und Welt, Subjekt und Gesellschaft sich grundlegend transformiert. So gesehen, lassen sich die Korrespondenzen als kollektives Bildungsprojekt verstehen, in dem Männer und Frauen den Entwurf der bürgerlichen Geschlechterordnung entwickelten, der über die kommenden 250 Jahre gültig bleiben sollte (vgl. u. a. Kleinau/Opitz 1996; Schmid 1986).

Damit gibt das Material Einblick in die Etablierung einer zentralen gesellschaftlichen Differenzkategorie und in einen exemplarischen Legitimationsprozess sozialer Ungleichheit. Briefwechsel waren ein Medium der Kommunikation. Sie dienten der Inszenierung und Einübung von Privatheit und Gefühlen, der Aneignung und Einübung des bürgerlichen Geschlechterverhältnisses. Die Zuschreibung und Aneignung des bürgerlichen Weiblichkeits- (und Männlichkeits-)bildes war Teil der Etablierung gesellschaftlicher Ordnung. Diese beinhaltete im Wesentlichen die Legitimation sozialer Ungleichheiten zwischen Männern und Frauen in der Logik einer bürgerlichen Gesellschaftsordnung, die sich nicht mehr auf Religion oder Geburtsstatus berufen konnte. Die Zuschreibung von Differenzen bedurfte einer aktualisierten Begründung, die nachvollziehbar und akzeptabel war. Denn es ging bei den Selbstverständigungsprozessen der frühen bürgerlichen Gesellschaft um nichts weniger als um die Aushandlung des komplexen Paradoxons, das einerseits ein Bekenntnis zur Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit erforderte und gleichzeitig die Hälfte der Bevölkerung davon ausschloss. Natur und Natürlichkeit dienten als neue Legitimationsfolie, mit der Frauen andere gesellschaftliche Zuständigkeiten und andere Rechte als Männern im Wortsinn zugeschrieben wurden.

Eine polare Geschlechterordnung machte in der Phase der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben (Hausen) und der Durchsetzung einer meritokrati-

schen Gesellschaftsordnung durchaus Sinn. Die diskriminierende Praxis, mit der Frauen vom Zugang zu öffentlichen Ämtern, Berufstätigkeit und höherer Bildung ausgeschlossen und auf einen Lebensentwurf als Hausfrau, Gattin und Mutter festgeschrieben wurden, ging somit nicht notwendig mit einer geringeren Wertschätzung von Weiblichkeit einher, sondern konnte als harmonisierender Gegenpol zum „feindlichen Leben“ (Schiller, Lied von der Glocke, 1799), in das der Mann geschickt war, konstruiert werden.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Wenn die Befunde der historischen Frauenbildungsforschung und das zugrunde liegende Quellenmaterial nun aus der Perspektive der Erwachsenenbildungsforschung wieder gelesen werden, eröffnet dieser historisch vergleichende Zugang Fragen nach informellen Bildungsprozessen als Verinnerlichung und Aneignung gesellschaftlicher Ordnungsmuster. Wie werden soziale Differenzkategorien etabliert? Wie wird soziale Ungleichheit legitimiert? Aber auch: Wie vollziehen sich kollektive Lernprozesse jenseits von Institutionen? Welche individuellen und kollektiven Möglichkeitsräume öffnen sich in gesellschaftlichen Umbruchphasen?

Am historischen Beispiel wird dann deutlich, auf welche Weise gesellschaftlicher Wandel – veranlasst durch technische Neuerungen, wachsende Bedeutung naturwissenschaftlichen Wissens, ein erweitertes Weltverständnis und gesellschaftliche Neuordnungsprozesse an der Wende zum 18. Jahrhundert – in Bildungsprozessen zum Ausdruck kommt. Dabei zeigt sich, dass es nicht nur um den Zugang zu Wissen und die Institutionalisierung entsprechender Vermittlungsformen, sondern vielmehr stets auch um dessen „richtigen Gebrauch“, um die Vermittlung von (Verhaltens-)Normen geht, auf denen gesellschaftliche Ordnung basiert. Die entsprechenden informellen Lernprozesse sind somit auch darauf gerichtet, soziale Ungleichheit zu vermitteln und kollektive Narrative hervorzubringen, die soziale Unterschiede erklären und legitimieren und Einverständnis ermöglichen. Der historische Vergleich gibt damit Einblick in einen wesentlichen Bereich, in dem die Veränderungen des Subjekt-Welt-Verhältnisses der frühen Moderne er- und bearbeitet wurden.

Die Ausführungen über die Bedeutung von Briefwechseln im Laufe des 18. Jahrhunderts lassen sich als historische Fallstudie zum Wandel gesellschaftlicher Ordnung lesen, als Ausdruck für einen Prozess, in dem neue Differenzkategorien sozial relevant werden oder – wie im Fall der Geschlechterdifferenz – die Legitimation alter Differenzkategorien zu aktualisieren ist. Die Botschaften der Fallstudien vermitteln Einsichten und Erkenntnisse über die materiellen Bedingungen sozialen Wandels ebenso wie über kollektive Lernprozesse und Konstruktionspraxen sozialen Sinns. Sie geben zudem Einblick in die Eroberung von Möglich-

keitsräumen für Selbstverständigungsprozesse – und für deren Schließung. Disziplingeschichtlich münden diese Überlegungen in ein entschiedenes Plädoyer für ein weites Verständnis von Erwachsenenbildung (Zeuner 2005), das Bildungs- und Lernprozesse jenseits von Institutionen und Organisationen systematisch mit in Betracht zieht, so dass die damit einhergehenden Ordnungsprozesse als Praktiken der Identitätsbildung, diskursive De-Thematisierungen als Machtpraktiken erkennbar werden. In ähnlicher Hinsicht illustrieren beispielsweise auch Casale et. al (2004) anhand dreier Fallbeispiele zum lebenslangen Lernen in historischer Perspektive, dass „Lernen als pragmatische Anpassung der Erfahrung an je neue Situationen keine Erfindung der ‚Risikogesellschaft' ist und sein kann" (Casale/Oelkers/Tröhler 2004, S. 22).

Auch wenn die Fragestellung, der hier anhand des historischen Fallbeispiels nachgegangen wurde, nämlich die Konstruktion des dichotomen Geschlechterverhältnisses als integraler Bestandteil des bürgerlichen Gesellschaftsentwurfs unter dem Diversitätsregime der Postmoderne kaum noch auf der Tagesordnung steht, sind die daraus resultierenden Ungleichheits- und Ungerechtigkeitsstrukturen keineswegs obsolet. Auch wenn Gender eine soziale Differenzkategorie unter vielen ist, bleibt es nach wie vor relevant, diejenigen diskursiven Praktiken zu identifizieren und zu kritisieren, aus denen sich die anhaltende Reproduktion struktureller Ungleichheit und ihre diskursive Legitimation speisen. Damit schreibt sich der gewählte Topos in eine kritisch-emanzipative Tradition von Erwachsenenbildung ein, die so lange ihre Bedeutung erhält, wie Genderungleichheiten auch jenseits des Diversitätsregimes fortdauern.

Jenseits von Fragen nach Geschlechtergerechtigkeit lässt sich das angeführte Beispiel der individuell verfassten und öffentlich rezipierten Korrespondenzen auch als Beispiel dafür lesen, wie das Verhältnis von Öffentlichkeit und Privatsphäre inszeniert wird. Die Inszenierung von Privatheit und Individualität als Präsentation von Weiblichkeit bedurfte eines größeren Auditoriums, um seine bildende und erzieherische Wirkung zu entfalten. Daran schließt sich die höchst aktuelle Frage danach an, welche Inszenierungen von Individualität und Identität moderne Kommunikationsmedien transportieren und welche (veränderten?) sozialen Verhältnisse damit einhergehen.

Literatur

Casale, Rita, Oelkers, Jürgen, Tröhler, Daniel (2004), Lebenslanges Lernen in historischer Perspektive. Drei Beispiele für ein altes Konzept. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, S. 21–37.

Ciupke, Paul, Gierke, Willi, Hof, Christiane, Jelich, Franz-Josef, Seitter, Wolfgang, Tietgens, Hans, Zeuner, Christine (2002), Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung. Bonn: DIE. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/ciupke02_01.pdf, aufgerufen am 30.4.2020.

Elias, Norbert (1969), Die höfische Gesellschaft: Untersuchungen zur Soziologie des Königstums und der höfischen Aristokratie, mit einer Einleitung: Soziologie und Geschichtswissenschaft. Neuwied: Luchterhand.

Elias, Norbert (1969), Über den Prozeß der Zivilisation: Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen, 2 Bde. Bern: Francke Verlag.

Elias, Norbert (1987), Das Schicksal der deutschen Barocklyrik. Zwischen höfischer und bürgerlicher Tradition, in: Merkur 41, S. 452–468.

Gellert, Christian Fürchtegott (1751), Briefe nebst einer Praktischen Abhandlung von dem guten Geschmacke in Briefen. Leipzig: Wendler.

Hausen, Karin (1976), Die Polarisierung der ‚Geschlechtscharaktere' – Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: Conze, Werner (Hg.), Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. Stuttgart: Ernst Klett. S. 367–393.

Jacobi, Juliane (2007), Lektüre schützt vor Neuentdeckung: Zur Funktion der historischen Bildungsforschung für die Erziehungswissenschaft. In: Brumlik, Micha, Merkens, Hans (Hrsg.), bildung – macht – gesellschaft. Opladen: Barabara Budrich. S. 43–58.

Kleinau, Elke, Opitz, Claudia (Hg.) (1996), Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Bd. I, Vom Mittelalter bis zur Aufklärung, Frankfurt a. M.: Campus.

Klopstock, Meta (1956), Briefwechsel mit Klopstock, ihren Verwandten und Freunden, hrsg. von Hermann Tiemann, Bd. 1. Hamburg.

Kocka, Jürgen (1990): Geschichte – wozu?, In: Wolfgang Hardtwig (Hg.): Über das Studium der Geschichte, München: Deutscher Taschenbuch Verlag, S. 427–443; https://www.econstor.eu/handle/10419/112283, aufgerufen am 30.4.2020.

Niemeyer, Beatrix (1996a), Der Brief als weibliches Bildungsmedium im 18. Jahrhundert. In: Kleinau, Elke, Opitz, Claudia (Hg.), Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Bd. I, Vom Mittelalter bis zur Aufklärung, Frankfurt a. M.: Campus. S. 440–452.

Niemeyer, Beatrix (1996b), Ausschluß oder Ausgrenzung? Frauen im Umkreis der Universitäten im 18. Jahrhundert. In: Kleinau, Elke, Opitz, Claudia (Hg.), Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Bd. I, Vom Mittelalter bis zur Aufklärung, Frankfurt a. M.: Campus. S. 275–294.

Niemeyer, Beatrix (1997), ‚Angenehme Sittenlehrer'. Briefe und Weiblichkeit im 18. Jahrhundert. Kritische Anmerkungen zu Norbert Elias. In: Klein, Gabriele, Liebsch, Katharina (Hg.), Zivilisierung des weiblichen Ich, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 185–205.

Nörtemann, Regina (1990), Brieftheoretische Konzepte im 18. Jahrhundert und ihre Genese. In: Ebrecht, Angelika, Nörtemann, Regina, Schwarz, Herta (Hg.), Brieftheorie des 18. Jahrhunderts. Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung. S. 211–224.

Reh, Sabine, Scholz, Joachim (2018), Historische Bildungsforschung und ihre erziehungwissenschaftliche Perspektive. In: Erziehungswissenschaft 29/56, S. 113–120.

Runckel, Dorothea Henriette von (1771–73), Briefwechsel mit Luise Adelgunde Victoria Gottsched, geb. Kulmus, Bd. III, Dresden.

Schmid, Pia (1986), Das Allgemeine, die Bildung und das Weib. Zur verborgenen Konzipierung von Allgemeinbildung als allgemeiner Bildung für Männer. In: Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim/München: Juventa Verlag. S. 202–214.

Schmidt-Lauff, Sabine (2012), Grundüberlegungen zu Zeit und Bildung. In: Dies. (Hg.): Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung. Münster: Waxmann. S. 11–62.

Weckel, Ulrike (1996), Lehrerinnen des weiblichen Geschlechts. Die ersten Herausgeberinnen von Frauenzeitschriften und ihr Publikum, in: Kleinau, Elke, Opitz, Claudia (Hg.), Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Bd. I, Vom Mittelalter bis zur Aufklärung, Frankfurt a.M.: Campus. S. 428–439.

Zedlers Universallexikon (1732), Grosses vollständiges Universallexicon aller Wissenschafften und Künste, welche bishero durch menschlichen Verstand und Witz erfunden und verbessert worden. Halle und Leipzig: Johann Heinrich Zedler. https://www.zedler-lexikon.de/index.html?c=blaettern&seitenzahl=4&bandnummer=01&view=100&l=de, aufgerufen am 30.4.2020.

Zeuner, Christine, Faulstich, Peter (2001), Erwachsenenbildung und soziales Engagement – historisch-biographische Zugänge. Bielefeld: Bertelsmann.

Zeuner, Christine (2005), Historische Orientierung der Erwachsenenbildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 51/4, S. 465–479.

Ziegler, Marianne von (1731), Moralische und Vermischte Send-Schreiben, an einige ihrer vertrauten und guten Freunde gestellt, Leipzig.

Prinzen, Gesellen, Lebenslange Bewegung – Potentiale historischer Bildungsreiseforschung für die Untersuchung von Bildungsmobilität

Sebastian Zick

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Thematik der Bildungsmobilität. Darunter verstehe ich individuelle grenzüberschreitende Bewegungen, die auf Rückkehr ausgelegt und individuell und sozial mit dem Versprechen der Bildung versehen sind. Häufig wurden und werden diese Phänomene mit dem Begriff der Bildungsreise assoziiert. Setzt man die Entstehung eines auf das Individuum blickenden Verständnisses von Bildung hierfür voraus, lassen sich Phänomene des Bildungsreisens etwa ab der Renaissance auffinden. Historisch gerät dadurch ein etwa 700 Jahre langer Zeitraum in den Blick, innerhalb dessen eine Reihe ausgesprochen unterschiedlicher Phänomene des Bildungsreisens beobachtet werden können: Die Reisen junger Adliger durch die höfischen Gesellschaften Europas, die Wanderungen der Handwerksgesellen[1], die klassische bürgerliche Bildungsreise, die politischen Wanderbewegungen im 19. und 20. Jahrhundert, touristisch organisierte Studienreisen sowie eine Vielzahl an Mobilitätsformaten, welche integraler Bestandteil des formalen Bildungswesens geworden sind (Klassenfahrten, Auslandssemester oder alle Formen EUropäischer „Lernmobilität“) (vgl. Hlavin-Schulz 1998; Schroeder 2009).

Historisch zeigt sich über die Fülle unterschiedlicher Reiseformen hinweg, dass die Reisen über einen langen Zeitraum fast ausschließlich von Erwachsenen oder von Personen am Übergang ins Erwachsenenalter angetreten wurden. Teilweise kann, wie im Laufe des Beitrags deutlich wird, die Reise selbst als Ele-

---

1 Ich verwende im Folgenden bei der Darstellung der Grand Tour und der Gesellenmobilität das Maskulinum, um zu markieren, dass beide Reiseformen sich u. a. über einen weitgehenden Ausschluss weiblicher Reisender auszeichnen. Auch wenn dieser Ausschluss partielle Ausnahmen aufweist, so wurde doch in beiden Reiseformen primär Männern das Reisen ermöglicht bzw. werden diese als Reisende adressiert. Wadauer verweist bzgl. der Gesellenmobilität zudem darauf, dass Männlichkeit und Weiblichkeit als Konnotation von Mobilität bzw. Sesshaftigkeit dienten. Ungewanderte (Männer) werden dabei als unmännlich oder eben weiblich diffamiert (vgl. Wadauer 2005: 43). Gleichzeitig ist diese Aufteilung in „mobile Männer“ und „immobile Frauen“ keinesfalls auf sämtliche Bildungsreiseformate übertragbar (vgl. exempl. Habinger 2006). Bezogen auf die Mobilität im Handwerk und im Adel, um die es an dieser Stelle geht, würde die Nutzung gendergerechter Schreibweise die sozialen Ungleichheitsverhältnisse in diesem spezifischen Kontext jedoch verschleiern.

ment der Übergangsgestaltung von der Jugend ins Erwachsenenalter verstanden werden. Damit wird deutlich, dass Bildungsreisen nicht nur für die Jugendforschung, sondern eben auch für die historische Erwachsenenbildungsforschung ein geeigneter Gegenstand sind, auch wenn viele Phänomene des Bildungsreisens weit vor der Etablierung der Erwachsenenbildung als eigenständiger Disziplin liegen.

An diese Annahme anschließend untersucht der Beitrag, welches Potenzial in einer historischen Perspektive auf Bildungsreisen für die erwachsenenbildnerische Beforschung postmoderner Phänomene der Bildungsmobilität liegt.

Zunächst möchte ich dafür die Potenziale einer historischen Bildungsreiseforschung für die Erwachsenenbildung darlegen (1.). Daraufhin möchte ich mit der Grand Tour (2.) sowie der Gesellenmobilität (3.) zwei historische Phänomene des Bildungsreisens genauer betrachten, um davon ausgehend aufzuzeigen, wie Bildungsreiseforschung dazu dienen kann, gegenwärtige Phänomene und Diskurse von Bildungsmobilität, welche sich über einen Imperativ zur Lebenslangen Bewegung auszeichnen, beforschen zu können (4).

1 Potenziale historischer Bildungsreiseforschung

„Die ganze Antike hindurch bis weit ins Mittelalter hinein gilt: Reisen ist lästig, Reisen ist gefährlich und wenn es irgend geht zu vermeiden." (Bilstein 2009: 131)

„Die beste Bildung findet ein gescheiter Mensch auf Reisen." (Goethe 1948 [1795]: 288)

Die beiden Zitate illustrieren zunächst eine gravierende Differenz in der Bewertung der sozialen Praxis des Reisens. Während das Reisen bei Bilstein vornehmlich über seine beklagenswerten Facetten verstanden wird, hebt Goethes Zitat den positiven Wert des Reisens hervor. Es tut dies, indem ein Bezug zwischen Reisen und dem Begriff der Bildung hergestellt wird. Zudem lässt das Attribut des *gescheiten* Menschen erahnen, dass von Goethe durchaus in Zweifel gezogen wird, dass das Reisen als Medium für alle in gleichem Maße ertragreich sei. Goethe verabsolutiert zwar den Wert des Reisens für die Zwecke der Bildung, spezifiziert dies allerdings wiederum für eine geeignete Zielgruppe.

Bilstein und Goethe fokussieren in ihren Einschätzungen des Werts des Reisens dabei unterschiedliche historische Zeiträume: Während Bilstein aus der Perspektive der Historischen Bildungsforschung die geringe individuelle Hochschätzung des Reisens in Antike und Mittelalter herausstellt, ist Goethes euphorisches Verständnis des bildenden Reisens Ausdrucksform der Aufklärung und selbst wiederum vorbildhaft für die Etablierung des Ideals der Bürgerlichen Bildungs-

reise. Goethe ist dabei insofern „Kind seiner Zeit“, als sein Begriff des Reisens bereits einen spezifischen Begriff der Bildung voraussetzt, der impliziert, dass es sich bei Bildung eben, wie das Zitat ausdrückt, um einen Prozess des individuellen Suchens und *Findens* und nicht um soziale Anpassung oder Anerziehung geht.

Goethes italienische Reise und ihre spätere autobiografisch-literarische Aufarbeitung sind Ausdruck eines spezifischen, positiv besetzten Bildes der Geschichtsschreibung des Bildungsreisens, welches in seinen Grundzügen und Grundannahmen bis heute nachwirkt und damals wie heute zur Konstruktion einer sozialen erwünschten Ausgestaltung subjektiver Bewegung beiträgt (vgl. Schroeder 2009: 49f.). Reisen werden darin als Gelegenheiten der Aneignung von Fremde und notwendiger Auseinandersetzung mit Differenz als Ermöglichungen transformativer Selbst- und Welterfahrungen und damit als Bildungsprozesse par excellence konstruiert. Dieses Verständnis wiederum ist anschlussfähig an Grundfiguren modernen und postmodernen bildungstheoretischen Denkens, welches ein aktives, bewegliches Subjekt als prozesstheoretische Voraussetzung von Bildung setzt (vgl. Schroeder 2009: 45; Zick 2020: 7f.).

Aus historischer Perspektive illustrieren die beiden Zitate zunächst, dass ein Phänomen wie das Reisen im Allgemeinen oder das Bildungsreisen im Speziellen sich nicht dauerhaft in seinem Wert festschreiben lässt, sondern seine Beschreibungen oder Ausformungen stets als Gegenstände und Austragungsorte gesellschaftlichen Wandels verstanden werden müssen. Dabei unterliegen eben auch Formate, Zweckbestimmungen, Bewertungen oder Zielgruppen des Reisens beständigem Wandel.

Gleichzeitig kann eine zu entwickelnde historische Bildungsreiseforschung nicht bei dieser Wandeldiagnose stehen bleiben, sondern muss notwendig auch beantworten, was sie zur Interpretation oder zum Verständnis von aktuellen Phänomenen oder Problemlagen beiträgt. Die Bedeutung historischer Bildungsforschung sehen Sabine Reh und Joachim Scholz darin, dass die Untersuchung von „Vorgeschichten und Transformationen, […] Kontinuitäten und Diskontinuitäten […] erhellend sind, um unsere Interpretation der gegenwärtigen Probleme verändern zu können“ (Reh/Scholz 2018: 117). Dabei liegt der besondere Wert historischer Forschung gerade darin, über die Untersuchung von „Bedingungs-, Kausal-, Funktions- und Wechselwirkungsverhältnissen“ (Zeuner 2005: 468) die Gelegenheit zu erhalten, ein vertieftes Verständnis der Genese spezifischer Phänomene zu erhalten.

Daran anschließend erscheint es im Kontext von Bildungsmobilität lohnend, spezifische Reiseformen daraufhin zu untersuchen, unter welchen Voraussetzungen sie entstanden sind bzw. unter welchen Voraussetzungen spezifische Reisen zu Bildungsreisen werden konnten. Historische Bildungsreiseforschung könnte so als Lerngelegenheit betrachtet werden, indem von der Untersuchung vergangener Reiseformen ausgehend beobachtbar werden soll, welche Fragestellungen für die aktuelle Beforschung von Bildungsmobilität gewinnbringend erscheinen

und auf welche Desiderate in der gegenwärtigen Betrachtung von Bildungsmobilität sie verweisen.

2 Die Grand Tour – Prinzenreisen als höfische Sozialisationserfahrungen

Die Grand Tour hat sich in der beginnenden Moderne herausgebildet und kann grob auf den Zeitraum vom 14. bis zum 18. Jahrhundert taxiert werden (Paravicini 2005a: 659). Hauptanliegen der Grand Tour war die *Ausbildung* des jungen europäischen Adels (vgl. Schroeder 2009: 46). „Reisen wurde Bestandteil des Erziehungsplans für Personen von Stand, die als Vorbereitung auf ihren kommenden Beruf auf die ‚herkömmliche Kreisfahrt durch das gesittete Europa' geschickt wurden, wie Goethe spöttisch bemerkte" (Hlavin-Schulze 1998: 34.). Die Reisen der Grand Tour unterscheiden sich dabei insofern von vorherigen Adelsreisen, als sie sich durch eine sich im Zuge der Renaissance entwickelnde Institutionalisierung dessen auszeichnen, was unter (Bildungs-)Reisen von Adligen zu verstehen war bzw. wie Adlige reisten. Besuche bei Gelehrten standen ebenso auf dem Programm wie die Beobachtung und Wahrnehmung von Eigen- und Besonderheiten fremder (höfischer) Kulturen. Wo die Grand Tour für Schroeder „eine Frühform des oberflächlichen Sightseeing [sic]" (Schroeder 2009: 46f.) darstellt, betrachtet Paravicini ihren bildenden Gehalt als „das, was man als Hofeszucht bezeichnen kann, eine eminent soziale, lange einzuübende Fertigkeit des Umgangs mit den Mächtigen, Seinesgleichen und Untergeordneten am Zentrum der Politik" (Paravicini 2005a: 662). Die Grand Tour als an europäischen Höfen bekannte und anerkannte soziale Praxis erleichtert damit das Reisen, da die mit dem Reisen einhergehenden Wagnisse und Unsicherheiten durch deren zunehmende Formalisierung reduziert werden. „Die adlige Reise bildet im späten 14. und im 15. Jahrhundert sich vereinheitlichende Formen aus, die an allen Höfen bekannt sind und dem Reisenden von Stand ein beträchtliches Maß an Erwartungssicherheit verleihen. Die Grenze dieser stillschweigenden Übereinkunft ist gleichzusetzen mit der Grenze Europas" (Paravicini 2005b: 12). Aus einer bildungs- oder berufsbiographischen Perspektive lässt sich die Grand Tour als Institutionalisierung eines Übergangs zwischen der Kindheits- und Jugendphase der jungen Adligen und dem darauffolgenden Erwachsenenalter lesen. Die Reise lässt sich so als Initiationsform in die höfische Gesellschaft verstehen (vgl. Schroeder 2009: 47; Zick 2016: 45).

Zwei zentrale Merkmale der Grand Tour sind dabei aus erziehungswissenschaftlicher und erwachsenenbildnerischer Perspektive m. E. von besonderem Interesse:

Zunächst verweist das Zustandekommen der Grand Tour auf ein *gesteigertes Sicherheitsgefüge* innerhalb eines bestimmten territorialen Raums. Goethes Ein-

grenzung auf das *gesittete* Europa impliziert, dass die Grenzen möglicher Reiseräume und Reiserouten über spezifische Maßstäbe den Reisenden bekannt waren und angewandt wurden. Diese Versicherung gangbarer Wege sowie die, mit Paravicini, Parallele der Grenzen der Sittlichkeit mit den Grenzen Europas lässt sich als frühe Form eines Europäisierungsprozesses verstehen (Paravicini 2005b: 12). Grundlegend ist dabei für die Reisenden auch eine Sicherheit darüber, an anderen Höfen und in anderen Regionen innerhalb dieses so konstruierten Europas als junge Adlige anerkannt zu werden. Diese zentralen Kennzeichen der Grand Tour lassen Parallelen zu den notwendigen Strukturen der Ermöglichung grenzüberschreitenden Bildungsreisens erkennen, wie wir sie beispielsweise, eingebettet in das Bildungs- und nicht in das Adelswesen, auch heute in Form der Erasmus-Mobilität sehen, die sich, nicht weniger spöttisch, als Nachfolgephänomen der „herkömmlichen Kreisfahrt durch das gesittete Europa" (Hlavin-Schulze 1998: 34) bezeichnen ließe.

Das zweite entscheidende Merkmal besteht darin, dass die Grand Tour als „hochinstitutionalisiertes Reisemodell" (Marx 2005: 373) zu einer *berufsbiografischen Passage des höfischen Übergangssystems* wird (Schroeder 2009: 47). Der Zweck des Reisens besteht primär in der Bewährung in der Fremde und ist zumindest informell als Voraussetzung bzw. als notwendiger Qualifikationsschritt zu verstehen, um nach der erfolgreichen Bewältigung der Reise als geeignet für die spätere Ausführung der Hofgeschäfte zu gelten. Der Fokus der Reise liegt somit vorwiegend nicht auf der Reise selbst, sondern auf der Rückkehr.[2]

3 Gesellenwanderungen – Reisen zwischen Bildung, Qualifikation und Arbeit

Ein gänzlich anderes Mobilitätsformat stellen die Gesellenwanderungen dar, welche am Ende des 14. Jahrhunderts ihren Anfang nehmen und bis heute bestehen, auch wenn sie ihre einstmalige Funktion größtenteils eingebüßt haben. Die Entstehung der Mobilität der Gesellen kann dabei einerseits als eine arbeitsmarktspezifische Mobilisierung verstanden werden (vgl. Schroeder 2009: 47): die Handwerker gingen – buchstäblich – ihrer Arbeit nach. Andererseits diente sie der Ausbildung der Handwerker und der Sozialisation in eine soziale Gruppe, in diesem Fall in die Handwerkszunft (vgl. ebd.). Die erfolgreiche Bewältigung der Walz war zudem in einigen Zünften und für einen gewissen Zeitraum die Voraussetzung zur Zulassung zur Meisterprüfung. Wie die Grand Tour lassen sich so-

2 Zur Bedeutung der Rückkehr im geographischen sowie sozialen Verständnis von Mobilität vgl. auch Haker/Otterspeer 2020.

mit auch die Gesellenwanderungen als berufsspezifischer Initiationsritus und als Element individueller Übergangsgestaltung begreifen.

In der Gesellenmobilität koppeln sich dabei Ausbildungs- und Bildungsversprechen. „Die Bewegung in der Fremde soll Akkumulation von Kenntnissen und Kundigkeit sein, die Wanderschaft ein Gewinn und der Geselle letzten Endes bewandert“ (Wadauer 2005: 122). ‚Bewandertheit‘ als Ziel des Reiseprozesses veranschaulicht dabei die individuelle Übersetzung der Reiseerfahrung in das Reisesubjekt. Der im Kontext der Gesellenmobilität ebenfalls gebräuchliche Begriff des „Fremdgeschriebenen“ als Ausdruck für die durch die Fremde dem Subjekt eingeschriebene Erfahrung vermittelt dieselbe Komponente. Der Gesellenmobilität wohnt damit neben qualifikatorischen Aspekten auch ein expliziter Bildungsanspruch inne (vgl. Zick 2016: 46). Wie bei der Grand Tour ist auch hier klar, wer mobil werden kann – die Selektion vollzieht sich anhand der Zugehörigkeit zum Stand der Gesellen. Zudem sollten die Gesellen in den meisten Zünften männlich, kinderlos, schuldenfrei und unter 30 Jahre alt sein (vgl. Wadauer 2005: 44).

Wie der Grand Tour ging es bei den Wanderjahren um die Bewährung in der Fremde, um im Anschluss die nächste Karrierestufe besteigen zu können. So offenbart sich auch bei der Gesellenmobilität das Reisen zunächst als Phänomen der Sozialisation sowie des Übergangs. Notwendig hierfür ist auch in diesem Fall das Schaffen von Strukturen der Sicherheit und Anerkennung. Die Gesellen verfügen hierzu über Reiseführer, präferierte Reiserouten und Reiseziele. Das Wanderbuch, in welches Zeugnisse und Arbeitsnachweise eingefügt werden konnten, diente als Möglichkeit der Dokumentation der Reise; anhand seines Vorzeigens in der Heimat konnte eine spätere Anerkennung des Absolvierens der Walz nachgewiesen und anerkannt werden (vgl. ebd.: 79ff.).

Anders als bei der Grand Tour besteht ein zentraler Antrieb für das Entstehen der Gesellenwanderungen jedoch auch in akuten Nöten bei der Bestreitung des Lebensunterhalts (vgl. Schroer 2018: 9). Es handelt sich bei der Walz entsprechend um eine spezifische Frühform grenzüberschreitender Arbeitsmarktmobilität, die sich, wie die Grand Tour, wiederum auf bestimmte Gebiete innerhalb Europas konzentrierte. Indem die Handwerker buchstäblich ihrer Arbeit *nachgingen*, wird deutlich, dass viele der Mobilen sich aus ökonomischer Not auf die Reise machten und das Ziel ihrer Reise vom Vorhandensein einer Möglichkeit zur Erwerbsarbeit an bestimmten Orten abhängig machten.

4 Potenziale historischer Bildungsreiseforschung – Geschichte(n) als Möglichkeit zur Kritik lebenslanger Bewegung

Die Darstellung der beiden historischen Reisephänomene legt nahe, dass das Entstehen von Bildungsreisen nicht primär als Faszination am Fremden oder als „Geschichte der Neugier" (Stagl 1989) gelesen werden kann. Vielmehr entstanden die jeweiligen Reiseformen durch die Einbettung von Mobilität in ein bestimmtes soziales, ökonomisches und davon ausgehendes bildungs- und berufsbiographisches Gefüge. Mobilität ist darin in spezifische Formation des Lebenslaufmanagements eingelassen. Die Sozialisation zu einem vollwertigen Mitglied einer bestimmten Gemeinschaft oder die Gestaltung des Übergangs in diese waren bestimmende Antriebe in der Hervorbringung der jeweiligen Reisetypen. Die Teilnahme an den Reiseformen geschah historisch jeweils weniger aufgrund von „Reiselust" oder eines den Subjekten im Voraus eingeschriebenen Bildungsversprechens der Reise, sondern auf der Grundlage bestimmter Notwendigkeiten der Produktion von Zugehörigkeit – „weggehen, um dazuzugehören" (Niemeyer 2019: 119) – oder des Erhaltens eines spezifischen sozialen Status. Bewegung diente entsprechend vor allem als Voraussetzung des individuellen Vorankommens (vgl. Schroer 2018: 7ff.).

Dies schließt jedoch keineswegs aus, die jeweiligen Reiseformen dennoch als Bildungsreisen zu betrachten. Vielmehr lassen sich in einer Vielzahl von Reiseschilderungen Darstellungen des eigenen Reisens finden, die sich mit dem Begriff der Bildung nachvollziehen lassen. Gerade die Apodemiken als verschriftlichte Zeugnisse des eigenen Reisens sowie als Anleitungen für nachfolgende Reisende verdeutlichen dies (vgl. exempl. Stagl 2002).

Die sozialen Konstellationen, innerhalb derer die jeweiligen Reisetypen entstanden, legen nahe, Bildung im Kontext des Reisens als individuell wie sozial wirkmächtiges und quasi-selbstverständliches Deutungsmuster zu perspektivieren. Bildung bietet dabei, unter der machttheoretischen Perspektive Norbert Rickens, ein begriffliches Schema, mit Hilfe dessen Individuen sich als Subjekte selbst beobachtbar machen – „eine spezifische Matrix für menschliche Selbstbeschreibungen und Deutungen" (Ricken 2006: 337). Mit dem Begriff der Bildung geht dabei gerade notwendig diese deutende Selbstbezüglichkeit einher, die es nötig macht, „sich im Bezug auf sich selbst qua Selbstentfaltung oder Selbstgestaltung als sich selbst hervorzubringen" (ebd.: 339). Auch wenn die Entstehungskontexte spezifischer Reisephänomene vorwiegend als fremdbestimmt gelten können, bietet der Bildungsbegriff als Deutungsmuster doch die Möglichkeit, Selbstbestimmung zu bewahren, indem das Reisen als Medium der Bildung konstruiert wird. Bildung vereint und versöhnt so über ihre „Rhetorik freier Individualität" (ebd.: 342) sich scheinbar entgegenstehende Momente der Fremd- und Selbstführung und verwandelt eine Reise so deutend in eine Bildungsreise. Dieses Passungsverhältnis von Bildung und Reisen in Kombination mit einer vorherrschenden Idealisierung zurückliegender Bildungsreisephänomene (vgl.

Schroer 2018: 8) konnte dabei historisch zur Etablierung eines spezifischen Narrativs des quasi-natürlichen Zusammenhangs von Bildung und Reisen beitragen, bei dem die bestimmenden Attribute eher mit ‚Ermöglichung' und ‚Befreiung' als mit ‚Anpassung' oder ‚Dazugehören' überschrieben werden können.

Dieses Narrativ besteht heute größtenteils unverändert fort. Die Vorstellung, dass Reisen bilde, ist ebenso selbstverständlich wie hegemonial. Die Bedeutung von Mobilität für individuelle Lebensläufe ist jedoch seit der Entstehung von Grand Tour und Gesellenwanderung beträchtlich gestiegen. In kaum einer Lebensphase können sich Subjekte dem Mobilitätsimperativ entziehen, „ohne als träge und desinteressiert oder gar als fremdenfeindlich oder chauvinistisch zu gelten" (Niemeyer 2019: 119). Der Mobilitätsimperativ bezieht sich dabei tendenziell auf alle Lernphasen und auf alle Lerngruppen. Analog zum Imperativ des Lebenslangen Lernens (vgl. Tuschling 2004: 153; Klingovsky 2009) bildet sich so ein *Imperativ der Lebenslangen Bewegung*. So wie man beim Lebenslangen Lernen nie ausgelernt hat, hat man sich im Kontext Lebenslanger Bewegung niemals „ausbewegt". Beide Imperative ergänzen sich dabei insofern, als durch die Verquickung von Bildung bzw. Lernen und Bewegung jede Bewegung prinzipiell auch als Chance, Anlass oder Aufforderung zur Bildung oder zum Lernen verstanden werden kann.

Dem Mobilitätsimperativ ist dabei ein Doppelsinn eigen, durch den er nicht nur zur *Bewegung*, sondern auch zu einer spezifischen *Haltung* auffordert. Mobilität bezieht sich dabei einerseits auf konkrete physisch-räumliche Bewegung, wie sie beispielsweise in Bildungsreisen ihren Ausdruck findet. Andererseits zeigt sich in der Fähigkeit zur Mobilität „die Grundhaltung oder ‚Basiskompetenz' des unternehmerischen Selbst, der Wille nämlich zur Selbst-Mobilisierung" (Masschelein/Martens 2012: 40). Der Mobilitätsimperativ adressiert dabei eine spezifische Haltung zur Welt bzw. ein Konzept der Lebensführung, das „von uns verlangt, dass wir ein bewegliches Leben führen, ein Leben, das wir selbst ins Laufen bringen und in Bewegung halten müssen" (ebd.: 36). Physisch-räumliche Bewegungen in Form von Bildungsmobilität lassen sich entsprechend als Nachweis eines beweglichen Lebens verstehen, das sich mit Lernen oder Bildung glänzend überschreiben lässt und damit ein Narrativ des bildenden Reisens reproduziert, bei dem primär das Vorankommen in einem gegebenen Raum im Vordergrund steht. Der bestimmende Modus des unternehmerischen Selbst ist schließlich nicht die Veränderung von oder die Befreiung aus, sondern die Anpassung an die bestehenden sozialen Verhältnisse und ihre marktförmige Organisation.

Bildungsmobilität mit ihren vielfältigen Paradoxien bietet daher m. E. ein gewinnbringendes Forschungsfeld für die Erwachsenenbildung. Historisch bieten sich eine Vielzahl an Bildungsreiseformaten als Vorläuferinnen heutiger Mobilitätsformate an, bei denen zu untersuchen wäre, wie spezifische Formate der Fortbewegung narrativ und diskursiv zu Bildungsreisen wurden und welche sozialen, ökonomischen, politischen, aber eben auch pädagogischen Vorstellungen mit diesen Entstehungsprozessen einhergingen. Darüber hinaus bietet es sich an, Mobi-

lität auch verstärkt zum Gegenstand gegenwartsbezogener Forschung zu machen und dabei die diskursiven In-Verhältnis-Setzungen von Bildung und Reisen sowie Jugend und Erwachsenenalter in den Blick zu nehmen. Die Art und Weise, wie anhand der Grand Tour ein spezifischer Europäisierungsprozess im Werden nachvollzogen werden kann, legt nahe, auch gegenwärtige Förderformate EUropäischer Mobilitätspolitik als spezifische Konstruktionen von Europa zu betrachten und kritisch zu beforschen. Wie anhand der Darstellung von Grand Tour und Gesellenmobilität gezeigt werden konnte, scheint zudem insbesondere die Frage nach der Einsetzung von Mobilität zur Gestaltung von Übergängen ein bedeutsamer Ansatzpunkt, bei dem in Historie und Gegenwart darauf zu achten wäre, wer weshalb von wo wohin übergehen soll(te).

Literatur:

Bilstein, Johannes (2009): Die Bildungsreise. In: Uerscheln, G./Winzen, M. (Hrsg.): Reisen. Ein Jahrhundert in Bewegung. Köln: Snoeck Verlagsgesellschaft, S. 131–153.

Goethe, Johann Wolfgang von (1990[1795]): Wilhelm Meisters Lehrjahre. Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Band 7, Hamburg.

Habinger, Gabriele (2006): Reisen, Raumaneignung und Weiblichkeit: zur Geschichte und Motivationsstruktur weiblicher (Vergnügungs-)Reisen. In: SWS-Rundschau, 46(3), S. 271–295.

Haker, Christoph/Otterspeer, Lukas (2020): Erziehungswissenschaft als Verunsicherungswissenschaft. Nicht nur eine Kritik des Mobilitätsimperativs. In: Debatte 3 (2020), S. 161–176.

Hlavin-Schulze, Karin (1998): „Man reist ja nicht, um anzukommen“: Reisen als kulturelle Praxis. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag.

Klingovsky, Ulla (2009): Schöne neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse. Bielefeld: transcript.

Liesner, Andrea (2006): Stichwort „Mobilität“. In: Dzierzbicka, A./Schirlbauer, A. (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Wien: Löcker, S. 172–182.

Marx, Barbara (2005): Die Italienreise Herzog Johann Georgs von Sachsen (1601–1602) und der Besuch von Cosimo III. de' Medici (1668) in Dresden. Zur Kausalität von Grand Tour und Kulturtransfert. In: Babel, R./Paravicini, W. (Hg.): Grand Tour. Adeliges Reisen und europäische Kultur vom 14.–18. Jahrhundert. Ostfildern: Jan Thorbecke Verlag, S. 373–427.

Masschelein, Jan/Simons, Maarten (2012): Globale Immunität oder Eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums. Zürich: diaphanes.

Niemeyer, Beatrix (2019): Weggehen, um dazuzugehören? Kritische Überlegungen zum Konzept von Lernmobilität. In: Dörner, C./Iller, C./Schüßler, I./von Felden, H./Lerch, S. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transfor-

mation und Entgrenzung. Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 119–130.

Paravicini, Werner (2005): Vom Erkenntniswert der Adelsreise: Einleitung. In: Babel, R./Paravicini, W. (Hg.): Grand Tour. Adeliges Reisen und europäische Kultur vom 14.–18. Jahrhundert. Ostfildern: Jan Thorbecke Verlag, S. 11–20.

Paravicini, Werner (2005): Der Grand Tour in der europäischen Geschichte. In: Babel, R./Paravicini, W. (Hg.): Grand Tour. Adeliges Reisen und europäische Kultur vom 14.–18. Jahrhundert. Ostfildern: Jan Thorbecke Verlag, S. 657–674.

Reh, Sabine/Scholz, Joachim (2018): Historische Bildungsforschung und ihre erziehungswissenschaftlichen Perspektive. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 29 (2018) 56, S. 113–120.

Ricken, Norbert (2006): Die Ordnung der Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rosa, Hartmut (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Schroer, W. (2018). Jugend und Mobilität in Europa. Ein einführendes Essay. In: Lange, J. (Hrsg.): Jugendmobilität als europäische Strategie. Wer und was bewegt Jugendliche? Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim, S. 7–18.

Schroeder, Jörg (2009): Subjektivierung im Grenzland. Zur Gouvernementalität und Hegemonietheorie von Reisen und Bildung. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Stagl, Justin (2002): Eine Geschichte der Neugier. Die Kunst des Reisens von 1550–1800. Wien: Böhlau Verlag.

Tuschling, Anna (2004): Stichwort „Lebenslanges Lernen“. In: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (Hrsg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt a. M.: Edition Suhrkamp, S. 152–158.

Wadauer, Sigrid (2005): Die Tour der Gesellen – Mobilität und Biographie im Handwerk vom 18. bis zum 19. Jahrhundert. Frankfurt a. M./New York: Campus.

Zeuner, Christine (2005): Historische Orientierung der Erwachsenenbildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 4, S. 465–479.

Zick, Sebastian (2016): Bildung, Reisen und Mobilität – „je beweglicher, desto edler“? Diplomarbeit. http://www.fabrico-verlag.de/online-texte/thesis-paedagogik/ [31.01.2020].

Zick, Sebastian (2020): Narrative von Bildung, Bewegung und Mobilität – Elemente einer erziehungswissenschaftlichen Kritik des Mobilitätsimperativs. In: Debatte 3 (2020) 3, S. 5–18.

D: Professionalisierungsgeschichte

Stellenanzeigen als Zugang zur Professionalisierungsgeschichte der öffentlichen Weiterbildung. Theoretische Analyseperspektiven und empirische Befunde

Matthias Alke

1 Einleitung

Trotz erster Ansätze zu einer Verberuflichung erwachsenenpädagogischen Handelns, beispielsweise in der Phase der Volksaufklärung, stellt berufsförmiges Handeln in der Erwachsenenbildung ein vergleichsweise junges Phänomen dar (Seitter 2015). Erst im Zuge der Bildungsreformen der 1960er und 1970er Jahre und begleitet durch eine akademische Professionalisierung wurden die politisch-rechtlichen und finanziellen Voraussetzungen für den systematischen Ausbau von hauptberuflichen Stellen geschaffen. Insbesondere Volkshochschulen als zentrale Einrichtungen der öffentlichen Weiterbildung profitierten von dieser Stellenexpansion. Nachdem der Institutionalisierungs- und Professionalisierungsschub in den 1980er Jahren stagnierte (Nittel 2000: 133f.), waren die 1990er Jahre eher vom Stellenabbau geprägt, so dass in diesem Zeitraum nur wenig neues Personal einmündete (Gieseke 2009). Seit einigen Jahren lässt sich nunmehr ein altersbedingter ‚Generationenwechsel' im Volkshochschulbereich feststellen, der als Folgeerscheinung der Institutionalisierungs- und Professionalisierungsphase diskutiert wird (Meisel/Sgodda 2018; Pfiszter 2018). Dies spiegelt sich u. a. auch darin wider, dass seit einigen Jahren eine deutliche Zunahme von Stellenanzeigen in überregionalen Zeitungen, Online-Stellenbörsen und auf den Internetseiten der Volkshochschulverbände zu verzeichnen ist. Darin zeigt sich, dass ein ‚neuer' Arbeitsmarkt entstanden ist, den es seit der Expansionsphase in den 1970er Jahren in einer solchen Dimension nicht gab (vgl. WILA Arbeitsmarkt 2017).

Vor dem Hintergrund dieser historischen Entwicklung möchte der Beitrag am Beispiel des Volkshochschulbereichs diskutieren, welche Erkenntnismöglichkeiten Stellenanzeigen zur Untersuchung der skizzierten Professionalisierungsgeschichte der öffentlichen Weiterbildung bieten. Dazu wird an ein aktuelles Forschungsprojekt angeknüpft, das auf der Basis von historischen und aktuellen Stellenanzeigen aus dem Volkshochschulbereich die Formierung und den historischen Wandel erwachsenenpädagogischer Berufsprofile in der öffentlichen Wei-

terbildung untersucht. Einführend werden zunächst die Stellenanzeigenanalyse als Forschungsmethode und ihre Anwendungsfelder in der Weiterbildungsforschung skizziert (Kapitel 2). Anschließend wird der im Forschungsprojekt anvisierte theoretische Zugang dargelegt, um Stellenanzeigen als Quelle für die historische Analyse zu erschließen (Kapitel 3). Nach einem kurzen Überblick zum Forschungsprojekt (Kapitel 4) werden ausgewählte Befunde vorgestellt und diskutiert (Kapitel 5). Abschließend werden Erkenntnismöglichkeiten von Stellenanzeigen als historische Quellen diskutiert (Kapitel 6).

2 Stellenanzeigenanalyse als Forschungsmethode

Stellenanzeigen können als öffentlich zugängliche historische Dokumente betrachtet werden, die Einblicke in Berufsprofile liefern. Sie enthalten umfangreiche Informationen über berufs- und branchenspezifische Zutrittsbedingungen, Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche sowie über notwendige Anforderungen und wünschenswerte Qualifikationen und Kompetenzen, die von zukünftigen Stelleninhaber*innen erwartet werden. Zudem können aktuelle Bedarfe und Veränderungen einer Branche sowie Anreize zur Fachkräftebindung seitens der Unternehmen und anderer Arbeitgeber*innen untersucht werden. In dieser Hinsicht können durch Stellenanzeigenanalysen frühzeitig Entwicklungen und Wandlungsprozesse einer Branche sichtbar gemacht werden. Dabei liegt es auf der Hand, dass in Stellenanzeigen vor allem idealtypische Anforderungen für die Besetzung von Arbeitsplätzen öffentlichkeitswirksam formuliert werden, die „nicht zwingend die tatsächlichen Anforderungen im Beschäftigungssystem widerspiegeln“ (Sailer 2009, S. 395). Zudem unterliegen Stellenanzeigen prinzipiell einer strikten Textsortenkonvention (Ortner 1992), die sich auf die Formulierung von Tätigkeiten und Anforderungen auswirkt und möglicherweise Kontextunterschiede nivelliert.

Stellenanzeigenanalysen werden vor allem in der Qualifikationsentwicklungs- und Rekrutierungsforschung angewandt, um qualitative und quantitative Prognosen zu Veränderungen am Arbeitsmarkt zu erstellen sowie die Herauskristallisierung neuer Berufsprofile zu erforschen (vgl. Hermes/Schandock 2016; Sailer 2009). Auch in der Weiterbildungsforschung wurden Stellenanzeigenanalysen eingesetzt, so z. B. um Anforderungen an die Berufstätigkeit in der Erwachsenenbildung (Fülgraff/Rolff 1981; Peters-Tatusch 1981) oder veränderte Tätigkeitsprofile auf dem erwachsenenpädagogischen Arbeitsmarkt im Zuge der Bologna-Reformen zu untersuchen (Hoffmann u. a. 2018). Daneben wurden Stellenanzeigenanalysen für spezifische Fragestellungen genutzt, so z. B. um Selbstkompetenzen empirisch zu erschließen (Lerch 2016).

3 Theoretische Zugänge für die historische Analyse

Um Stellenanzeigen als historische Quellen zu nutzen, stellt sich die Frage, wie diese unter theoretischen und methodologischen Gesichtspunkten als Forschungsgegenstand konstituiert werden können. Die meisten Studien, in denen Stellenanzeigenanalysen durchgeführt werden, nutzen *kompetenztheoretische Zugänge*, da oftmals (veränderte) Anforderungs- und Tätigkeitsprofile von Interesse sind. Im Hinblick auf die Professionalisierungsgeschichte der öffentlichen Weiterbildung liegt eine kompetenztheoretische Einbettung gleichermaßen auf der Hand, um z. B. genauer zu erkunden, wie sich professionelle Aufgaben und Anforderungen an die Professionalität im Zeitverlauf entwickelt und möglicherweise gewandelt haben. Angesichts der Tatsache, dass Stellenanzeigen üblicherweise von den rekrutierenden Organisationen formuliert bzw. aufgegeben werden, bieten sie auch Anknüpfungspunkte aus *organisationstheoretischer* Sicht an. So können Stellenanzeigen als Dokumente organisationaler Selbstpräsentation untersucht werden, da sie zumeist Aussagen über die Organisation und ihr Leistungsspektrum, aber auch weitere organisationsbezogene Informationen enthalten, wie z. B. zur Vergütung, zur Organisationskultur oder zu Anreizen zur Bindung von Mitarbeitenden. Dadurch können Stellenanzeigen als „Fassade" oder auch „Schauseite" von Organisationen aufgefasst werden, „damit der Öffentlichkeit einige Einblicke ins Innere gewährt werden können" (Kühl 2011: 90f.). In ähnlicher Weise wie dies in der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung in Bezug auf veröffentliche Leitbilder von Weiterbildungseinrichtungen untersucht wurde (z. B. Stanik/Franz 2016), können Stellenanzeigen in einer neo-institutionalistischen Sichtweise unter dem Aspekt der Legitimationssicherung in der Organisationsumwelt analysiert werden. Einerseits eignen sich solche organisationstheoretischen Zugänge, um historiographisch orientierte Fragestellungen im Kontext der Institutionen- und Organisationsforschung zu untersuchen. Andererseits können sie auch einen Beitrag zur Professionalisierungsgeschichte der öffentlichen Weiterbildung leisten, da Organisationen als Rahmenbedingungen individueller Professionalitätsentwicklung zu betrachten sind.

Neben diesen theoretischen Zugängen wurde im Rahmen des Forschungsprojektes insbesondere an theoretische Konzepte und methodologische Standpunkte der pragmatischen (Wirtschafts-)Soziologie angeknüpft, die mittlerweile unter dem Leitbegriff der ‚Soziologie der Konventionen' zusammengeführt werden (Diaz-Bone 2011; 2015). Unter *Konventionen* werden im Allgemeinen historisch gewachsene, soziokulturell verankerte Handlungslogiken verstanden, durch die es Akteuren ermöglicht wird, „sich in Situationen und unter Bedingungen der Unsicherheit handelnd zu koordinieren und eine gemeinsame Intention zu realisieren. Konventionen dienen Akteuren in Situationen als kollektiver interpretativer Rahmen für die Evaluation von Angemessenheit und der Wertigkeit von Handlungen, Personen, Objekten und Zuständen" (Diaz-Bone, 2011: 23).

In der Soziologie der Konventionen wird auch der Objektwelt besondere Aufmerksamkeit geschenkt: So werden über Objekte, aber auch Technologien, Standards oder Verfahren die spezifischen Wertigkeiten einer Konvention stabilisiert und generalisiert (Diaz-Bone, 2015: 155ff.). Darauf aufbauend wurden Stellenanzeigen als historische Dokumente im Kontext sozial-historischer Analysen zur Formierung von Berufsgruppen und -klassifikationen genutzt (Überblick: Diaz-Bone 2015). Unter konventionentheoretischen Gesichtspunkten können sie als „Form-Investitionen" (Boltanski & Thévenot 2007) bestimmt werden, die anerkannte Konventionen sowie hervorgebrachte Standards und Klassifizierungen fixieren und reproduzieren. Damit tragen Stellenanzeigen zur Stabilisierung von Klassifikationen und Tätigkeitsprofilen in spezifischen (organisationalen) Feldern bei und bringen eine spezifische „Sprache des Arbeitsmarktes" hervor: „Auch wer sich (als Arbeitnehmer) nicht auf Annoncen bewirbt bzw. (als Arbeitgeber) keine Annonce aufgibt, kann so sehen, ‚was der Markt ist', was man hier erwarten kann" (Diaz-Bone 2015: 378).

In dieser Hinsicht übernehmen Stellenanzeigen eine Funktion, die über ihre vordergründige Rekrutierungsfunktion hinausgeht, denn sie repräsentieren konventionell geformte Qualifikationsanforderungen, Tätigkeitsbeschreibungen und Berufsbezeichnungen, die von allen Akteuren im Feld gekannt und anerkannt werden. Somit können über Stellenanzeigen als Formen der Repräsentation sozialer Berufsgruppen die Entstehung, Konstruktion und Reproduktion von Berufsprofilen, die sich auf gesellschaftlich etablierte Konventionen stützen, im historischen Verlauf untersucht werden. Dabei können sie als das Resultat historischer Formierungsprozesse und sozialer Praxen betrachtet werden, die ihrerseits zur historischen Formierung erwachsenenpädagogischer Berufsprofile beigetragen haben. Auch in dieser Hinsicht können Stellenanzeigen Einblicke in die Professionalisierungsgeschichte der öffentlichen Weiterbildung liefen.

4 Überblick zum Forschungsprojekt

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen und methodologischen Vorüberlegungen zielt das Forschungsprojekt darauf ab, empirisch fundierte Erkenntnisse über den historischen wie auch gegenwärtigen Verberuflichungsprozess zu erhalten, die sowohl einen Beitrag zur Professionalisierungsgeschichte der öffentlichen Weiterbildung als auch zur aktuellen Diskussion über den Gestaltwandel professioneller Tätigkeit leisten (Seitter 2011). Dabei sind folgende Fragestellungen für die empirische Untersuchung leitend:

- Welche Anforderungen werden an das professionelle Handeln des hauptberuflichen Personals gestellt und wie haben sich diese Anforderungen im Zeitverlauf verändert?
- Welche Berufsprofile und Klassifizierungen setzen sich im historischen Zeitverlauf durch?
- Welche Konventionen etablieren sich in erwachsenenpädagogischen Berufsprofilen in der öffentlichen Weiterbildung und wie verändern sich diese möglicherweise im Zeitverlauf?

Für die Analyse wurde ein Datenkorpus von Stellenanzeigen für hauptberufliches Personal im Volkshochschulbereich aufgebaut, der die Zeiträume 1952 bis 1989 sowie 2013 bis 2019 umfasst und aktuell noch erweitert wird. Die historischen Stellenanzeigen für hauptberufliches Personal an Volkshochschulen konnten aus der von 1949 bis 1989 existierenden, sechsmal im Jahr erschienenen Zeitschrift *Volkshochschule im Westen* entnommen werden, die vom Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen in Verbindung mit dem Deutschen Volkshochschulverband in der Bundesrepublik Deutschland herausgegeben wurde. Sämtliche Ausgaben der Zeitschriften wurden gesichtet und es liegt ein Gesamtbestand von 707 Stellenanzeigen aus allen westdeutschen Bundesländern vor.

Für die Jahre 2013 bis April 2018 konnte auf digitale Archivbestände eines Volkshochschul-Landesverbands zurückgegriffen werden. Seit Mai 2018 werden systematisch Stellenanzeigen für hauptberufliches Personal an Volkshochschulen über Online-Stellenbörsen, überregionale Zeitungen und Internetseiten der Landesverbände der Volkshochschulen gesammelt. Letztere stellen die umfangreichste Quelle dar. Derzeit liegen 601 Stellenanzeigen vor, die in digitalisierter Form in einer Datenbank systematisch erfasst und für die Auswertung in die MAXQDA-Software überführt wurden.[1]

Für die Untersuchung der vorliegenden Datenbestände wurde ein Forschungsdesign als qualitativ-quantitative Längs- und Querschnittsanalyse konzipiert. Die Kategorienentwicklung erfolgte deduktiv-induktiv, indem einerseits übliche Kategorien aus Stellenanzeigenanalysen übernommen werden konnten, z. B. Stellenbezeichnung, Vergütung, Kompetenzanforderungen etc. Daneben wurden weitere Auswertungskategorien induktiv erschlossen, die sich vor allem auf die Besonderheit des Volkshochschulbereichs beziehen, z. B. Aufgaben- und Tätigkeitsbeschreibungen, Fachbereiche, Aussagen zum Hochschulstudium, Bundesland der Volkshochschule. Im Folgenden werden Ergebnisse zu der Kategorie Stellenbezeichnung vorgestellt, die bereits für das gesamte vorliegende Datenmaterial (1952–1989; 2013–2019) vergleichend ausgewertet wurde. Anknüpfend an den konventionentheoretischen Bezugsrahmen dient diese Kategorie als ers-

1 Für die Recherche und Aufbereitung der Datenbestände sowie für ihre Unterstützung bei der Kodierarbeit möchte ich meinen studentischen Mitarbeiterinnen Lea Marleen Liller und Laura Uhl herzlich danken.

ter Zugang zur Untersuchung der Klassifizierung erwachsenenpädagogischer Berufsprofile.

5 Ausgewählte Befunde

Um die Entwicklung der im Längsschnitt ausgewerteten Kategorie Stellenbezeichnung historisch einordnen zu können, wird zunächst die quantitative Entwicklung von Stellenanzeigen innerhalb der vorliegenden Quelle – der *Zeitschrift Volkshochschule im Westen* – vorgestellt (vgl. Abbildung 1). Dabei ist diese Entwicklung nicht repräsentativ zu betrachten, sie zeigt aber doch die klare Tendenz, dass sich zu Beginn der 1970er Jahre eine Expansion vollzog. Dies bestätigt, dass in diesem Zeitraum eine Zunahme an Stellen als Bestandteil der Institutionalisierung und Professionalisierung der öffentlichen Weiterbildung stattfand.[2]

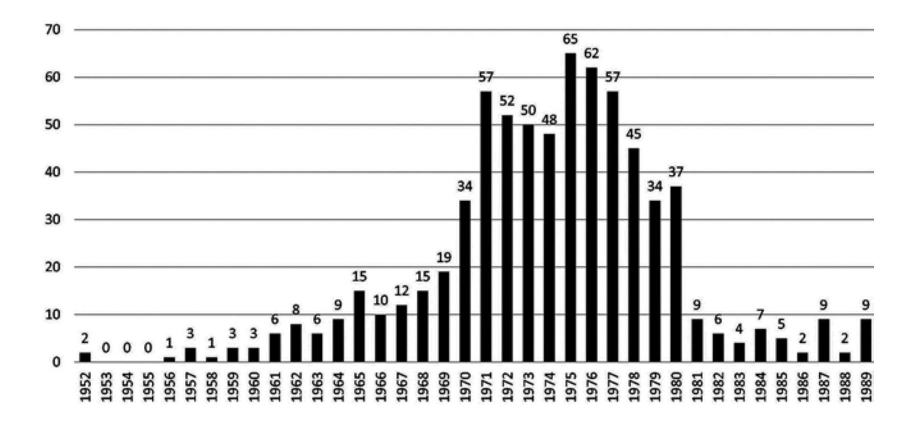


Abbildung 1: Anzahl der Stellenanzeigen in der Zeitschrift *Volkshochschule im Westen* von 1952 bis 1989 (n=707) (eigene Darstellung)

2 Für den aktuellen Zeitraum wird dieser Überblick aufgrund möglicher Verzerrung nicht vorgenommen, da die Bestände von 2013 bis Anfang 2018 ausschließlich aus einer Quelle stammen. Erst ab Mai 2018 wurden Stellenanzeigen durch mehrere Quellen systematisch erfasst, so dass ab diesem Zeitraum deutlich mehr Material vorliegt.

Historische Stellenbezeichnungen (1952 bis 1989)

In den 707 Stellenanzeigen dieses Zeitraums konnten 66 unterschiedliche Bezeichnungen erfasst werden. Davon entfallen 318 auf *hauptberuflich* bzw. *hauptamtlich pädagogischer Mitarbeiter* und 195 auf *Leiter* bzw. *Volkshochschulleiter*[3]. *Direktor* (26) sowie *Geschäftsführer* (20) werden vor allem in Stellenanzeigen von vereinsrechtlichen Volkshochschulen verwendet. Die Bezeichnung *Fachbereichsleiter* taucht erstmalig 1972 auf, aber insgesamt selten (16), ab 1980 tendenziell häufiger. Demgegenüber ist der Referentenbegriff häufiger anzutreffen, der allerdings variantenreich genutzt wird, z. B. *Jugendreferent*, *Kulturreferent*, *pädagogischer Referent* oder *Medienreferent,* worin sich bereits ein spezifischer Bedarf für die Volkshochschularbeit äußert. Auch die Attribution *wissenschaftlich* wird häufiger verwendet, z. B. *wissenschaftlicher Mitarbeiter* (17) oder *wissenschaftlich-pädagogischer Mitarbeiter* (6). Außerdem wird punktuell in einigen Anzeigen der Fokus auf Qualifikationen gelegt, wenn z. B. *Politologen*, *Sozialwissenschaftler* oder *Naturwissenschaftler* gesucht werden. Darin verdeutlicht sich, dass sich auf den Volkshochschulbereich bezogene Berufsklassifikationen noch nicht flächendeckend etabliert hatten.

Aktuelle Stellenbezeichnungen (2013 bis 2019)

In den 601 Stellenanzeigen konnten 130 unterschiedliche Bezeichnungen erfasst werden, also weitaus mehr als im historischen (deutlich längeren) Vergleichszeitraum. Am häufigsten werden auch hier die Bezeichnungen *hauptamtlich* bzw. *hauptberuflich pädagogische/r Mitarbeiter/in* (161)[4] oder *Leiter/in* bzw. *Volkshochschulleiter/in* (80) verwendet. Auch *Fachbereichsleiter/in* (70) hat sich als Bezeichnung etabliert, sowie *Programmbereichsleiter/in* (35) – im historischen Zeitraum existierte letztere Bezeichnung noch nicht. Demgegenüber sind die Attributionen *Referent/in* und *Studienleiter/in* mehr oder weniger verschwunden.

Auffallend sind zudem die vielen Variationen ähnlicher Bezeichnungen sowie die häufigen Doppelbezeichnungen (48). Insbesondere die Bezeichnung *hauptamtlich pädagogische/r Mitarbeiter/in* wird vielfältig kombiniert, z. B. *pädagogische/r Mitarbeiter/in als Programmbereichsleiter/in*.

Desweitern zeigt sich, dass sich das Berufsprofil organisatorisch-pädagogischer Mitarbeitender (OPM) etabliert hat, das in anderen Studien bereits näher

---

3 Im historischen Material wird bei den Bezeichnungen überwiegend die männliche Schreibweise verwendet. Ab den 1970er Jahren finden sich einzelne Stellenanzeigen, in denen die männliche und weibliche Schreibweise berücksichtigt werden, z. B. durch Beidnennungen oder Splitting. Die hier kursiv gesetzten Begriffe stammen aus dem Datenmaterial.

4 Anders als im historischen Zeitraum wird nun überwiegend bei den Stellenbezeichnungen die männliche und weibliche Schreibweise berücksichtigt. In einzelnen Anzeigen sind auch andere Gender-Schreibweisen zu finden (z. B. Gender-Gap, geschlechtsneutrale Bezeichnungen und Pluralbildungen).

untersucht wurde (v. Hippel 2010; Franz 2013). Es liegen allerdings unterschiedliche Bezeichnungen vor, die auf dieses Berufsprofil verweisen, wie z. B. *pädagogische/r Assistent/in*, *Verwaltungsmitarbeiter/in mit pädagogischen Aufgaben*, *Fachbereichsassistenz*, *Programmbereichsassistenz*. Außerdem finden sich eine Reihe neuer Berufsbezeichnungen wie z. *B. Berater/in*, *Sozialpädagog/in* oder *Coach*, die zwar eher punktuell auftreten, aber möglicherweise auf aktuelle Trends hinweisen. Interessanter Weise haben sich Attributionen wie Management und Planung als Berufsklassifikationen nicht etabliert. Dies ist insofern interessant, da in Profession und Disziplin seit den 1990er Jahren Fragen des Weiterbildungsmanagements, auch in Abgrenzung zur Programmplanung intensiv diskutiert werden (z. B. Robak 2004).

Darüber hinaus offenbarten sich im aktuellen Zeitraum für die Kategorie Stellenbezeichnung einige grundlegende Problematiken: So wurde in Verbindung mit anderen Auswertungskategorien recht schnell deutlich, dass gleiche bzw. ähnliche Bezeichnungen nicht zwangsläufig ähnliche Profile beinhalten, wie z. *B. Fachgebietsleiter/in, pädagogische/r Bereichsleiter/in* oder *Abteilungsleiter/in*. Dabei zeichnet sich ab, dass diese Bezeichnungen auf unterschiedliche formal-hierarchische Positionen verweisen, die jeweils auf anderen Hierarchieebenen bzw. Organisationsstellen angesiedelt sein können.

Diskussion der Befunde

Durch die historisch-vergleichende Analyse zeigt sich, dass sich *hauptamtlich pädagogische/r Mitarbeiter/in* sowie *Leiter/in* bzw. *Volkshochschulleiter/in* als zentrale Klassifikationsbegriffe dauerhaft etabliert haben. Daneben haben sich im historischen Verlauf auch Bezeichnungen wie *Fachbereichsleiter/in* bzw. *Programmbereichsleiter/in* durchgesetzt. Gleichzeitig zeichnen sich gegenwärtig Variationen ähnlicher Bezeichnungen sowie eine Tendenz zu Doppelbezeichnungen ab. Zudem werden neue Bezeichnungen sichtbar, die auf neue Berufsprofile hindeuten, die allerdings keinen einheitlichen Berufsbezeichnungen folgen. Somit wird deutlich, dass sich die hauptberufliche Tätigkeit an Volkshochschulen historisch ausdifferenziert hat und es liegt die Vermutung nahe, dass sie sich tendenziell weiter ausdifferenzieren wird. Ob und inwieweit eine historische Ausdifferenzierung hauptberuflicher Tätigkeit auch in anderen Trägern und Einrichtungen der öffentlichen Weiterbildung stattfand, wäre indes eigens zu untersuchen.

Einerseits spiegeln diese Befunde zum Volkshochschulbereich die vielfach beschriebene strukturelle Offenheit und Flexibilität des Feldes der öffentlich verantworteten Weiterbildung wider, die unter system- und steuerungsbezogenen Gesichtspunkten vielfach als Vorteil gewertet wurde. Andererseits bergen die Variationen ähnlicher Bezeichnungen und die vielfältigen Doppelbezeichnungen das Risiko der Diffusität von Berufsklassifizierungen. Dies könnte sich zum Beispiel darin niederschlagen, dass die Adressat*innen der Stellenanzeigen (Absol-

venten*innen, Quereinsteigende etc.), aber auch andere Bezugsgruppen für den öffentlichen Weiterbildungsbereich, die ausgewiesenen Berufsklassifizierungen nicht eindeutig entschlüsselt können – z. B. dahingehend, welche faktische Bedeutung ihnen im formal-hierarchischen Organisationsgefüge zuzumessen ist oder welche Karrieremöglichkeiten mit ihnen verbunden sind. In diesem Zusammenhang wäre auch zu fragen, welche Konsequenzen sich daraus für die erwachsenenpädagogische Profession ergeben, ihre Interessen durchzusetzen sowie in ihren Bezugssystemen Sichtbarkeit und Anerkennung zu erfahren.

6 Fazit und Ausblick

Entlang der skizzierten Befunde zur Kategorie Stellenbezeichnung wurde aufgezeigt, dass Stellenanzeigen – über die üblicherweise vorgenommenen kompetenztheoretischen Zugänge hinausgehend – als Quelle dienen können, um die historische Herausbildung von Berufsprofilen und Klassifizierungen zu analysieren. Anknüpfend an die vorgestellten Befunde ist nun weitergehend zu untersuchen, welche Berufsprofile den diversen und teils sich diversifizierenden Stellenbezeichnungen hinterlegt sind. Genauer: welche Anforderungen, Aufgaben und formal-qualifikatorischen Voraussetzungen jeweils formuliert werden und wie sich dies möglicherweise im Zeitverlauf wandelt. Unter historischen Gesichtspunkten ist dabei von Interesse, welche Konventionen und Standards sich in den erwachsenenpädagogischen Berufsprofilen entwickelt und etabliert haben.

Somit lässt sich resümieren, dass Stellenanzeigen Zugänge zur Untersuchung der Professionalisierungsgeschichte der öffentlichen Weiterbildung bieten, die neben der Frage nach der Kontinuität und dem Wandel von Berufsprofilen auch Aspekte der Reproduktion, Repräsentation und Klassifizierungen von Berufsgruppen berücksichtigen. Dabei sind diese Aspekte nicht in der ‚Natur der Sache' angelegt, sondern als ein Resultat verschiedener Formen sozialer Praxen zu begreifen, durch die Berufsprofile und -gruppen hervorgebracht, modifiziert oder stabilisiert werden. Die Formulierung und Veröffentlichung von Stellenanzeigen kann dabei als eine Form der sozialen Praxis innerhalb dieses Formierungsprozesses von Berufsprofilen und -gruppen betrachtet werden, die von der ‚Praxis' selbst ausgeht, im vorliegenden Fall von Akteuren im Volkshochschulbereich. Stellenanzeigenanalysen eröffnen hier die Möglichkeit, das Resultat dieser sozialen Praxis historisch zu rekonstruieren sowie zeitdiagnostisch einzuordnen, da Stellenanzeigen auf die Antizipation zukünftiger Bedarfe und Anforderungen zum jeweiligen historischen Zeitpunkt verweisen und damit – in Anlehnung an das Thema der Jahrestagung – eben auch Einblicke in „vergangene Zukünfte" liefern.

Je nach Fragestellung erscheint es jedoch notwendig, weitere Forschungszugänge zu ergänzen. Um im vorliegenden Forschungsprojekt den historischen Formierungs- und Wandlungsprozess erwachsenenpädagogischer Berufsprofile seit der Expansionsphase bis heute einordnen und diskutieren zu können, bieten sich für die Analyse zusätzliche historische Dokumente an, wie z. B. bildungspolitische Planungsdokumente, Gesetztestexte zur Weiterbildung oder Positionspapiere und Fortbildungsangebote von Volkshochschulverbänden. Durch diese Dokumente wird ein historischer Referenzrahmen für den Professionalisierungsdiskurs in der öffentlichen Weiterbildung geschaffen, der es ermöglicht, die in den Stellenanzeigen sichtbar werdenden Berufsprofile kontextuell wie auch historisch zu erklären.

Literaturverzeichnis:

Boltanski, L./Thévenot, L. (2007[1991]): Über die Rechtfertigung: Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft. Hamburg: Verlag des Hamburger Instituts für Sozialforschung.

Diaz-Bone, R. (2011): Einführung in die Soziologie der Konventionen. In: Diaz-Bone, R. (Hrsg.): Soziologie der Konventionen: Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie. Frankfurt a. M. u. a.: Campus-Verlag, S. 9–42.

Diaz-Bone, R. (2015): Die „Economie des conventions“: Grundlagen und Entwicklungen der neuen französischen Wirtschaftssoziologie. Wiesbaden: Springer VS.

Franz, J. (2013): Verwaltungskräfte in pädagogischen Organisationen. Erste empirische Ergebnisse zur Perspektive von Verwaltungskräften auf die pädagogische Praxis von Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung. In: bildungsforschung 10, 1. https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/164/190 [Zugriff: 29.01.2020].

Fülgraff, B./Rolff, G. (1981): Neue Mitarbeiter in der Weiterbildung. Vergleich der Einstellungspraxis auf der Basis von Stellenanzeigen in „Die Zeit“ von 1975–1980. Hannover: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung.

Gieseke, W. (2009): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 385–403.

Hermes J./Schandrock, M. (2016): Stellenanzeigenanalysen in der Qualifikationsentwicklungsforschung. Die Nutzung maschineller Lernverfahren zur Klassifikation von Textabschnitten. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Hippel, A. von (2010): Erwachsenenbildner/innen an der Schnittstelle zwischen Verwaltung und Pädagogik – eine explorative Analyse der Tätigkeitsfelder von Verwaltungsmitarbeiter/-innen mit pädagogischen Aufgaben. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 33, 2, S. 77–88.

Hoffmann, N. et al. (2018): Von ‚Tätigkeitsbündeln' an den Rändern des (erwachsenen-) pädagogischen Arbeitsmarkts im Spiegel jüngerer Stellenanzeigen. In: Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen 26, 4, S. 227–238.
Meisel, K./Sgodda, R. (2018): Die Zukunft der Volkshochschule. In: Bildung und Erziehung 71, 2, S. 229–240.
Kühl, S. (2011): Organisationen. Eine sehr kurze Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
Lerch, S. (2016): Selbstkompetenzen. Eine erziehungswissenschaftliche Grundlegung. Wiesbaden: Springer VS.
Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
Ortner, L. (1992): Textkonstruktive Merkmale von Stellenangeboten um 1900. In: Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation 20, S.1–31.
Peters-Tatusch, R. (1981): Anforderungen an Berufstätigkeit in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stellenangebote aus den Jahren 1976–1980. Hannover: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung.
Robak, S. (2004): Management in Weiterbildungsinstitutionen. Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in differenten Konstellationen. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
Pfiszter, F. (2018): Professionelles Selbstverständnis im Wandel der Generationen. Intergenerationelle Veränderungen im Selbstverständnis von Leitenden und Programmplanenden an Volkshochschulen. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
Sailer, M. (2009): Anforderungsprofile und akademischer Arbeitsmarkt. Die Stellenanzeigenanalyse als Methode der empirischen Bildungs- und Qualifikationsforschung. Münster u. a.: Waxmann.
Seitter, W. (2011): Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57). Weinheim: Beltz, S. 122–137.
Seitter, W. (2015): Profession und Professionalität. In: Dinkelaker, J./Hippel, A. von (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 87–92.
Stanik, T./ Franz, J. (2016): Organisationale Positionierungen und Umgangsweisen von Volkshochschulen im Flüchtlingsdiskurs. Hessische Blätter für Volksbildung, 66, 2, S. 364–372.
WILA Arbeitsmarkt – Infodienst für Berufe in Bildung, Kultur und Sozialwesen (2017): Generationenwechsel in Volkshochschulen. Ausgabe 20, S. 4–8.

100 Jahre Bildungs- und Berufsberatung in Österreich – Professionelles Beratungshandeln im Kontext historischer, handlungsstruktureller und selbstdeutungsbezogener Aspekte

Karin Gugitscher, Birgit Schmidtke, Peter Schlögl

1 Einleitung

Die pädagogisch motivierte Beratung Erwachsener zu bildungs- und berufsbezogenen Fragen entwickelt sich vergleichsweise erst in jüngerer Zeit zu einem Gegenstand historischer Forschungen (vgl. u.a.: Gröning 2010; Arnold/Mai 2009) und dies gilt in besonderer Weise für Österreich (Gugitscher et al. 2018; Havlik 2017). Beratung als eine professionelle erwachsenenpädagogische Handlungsform unterstützt Individuen dabei Entscheidungen informiert und eigenständig zu treffen. Dabei realisiert sich diese zugleich in einem Spannungsfeld unterschiedlicher politischer, gesellschaftlicher, institutioneller und individueller Erwartungen und Anforderungen (vgl. Schröder/Schlögl 2014: 10). Professionelles Beratungshandeln als Forschungsgegenstand kann damit nicht losgelöst von den bildungspolitischen und institutionellen Voraussetzungen untersucht werden, sondern erfordert eine reflexive Auseinandersetzung mit den jeweiligen Bedingungen beraterischer Praxis. Dieser Beitrag geht der Frage nach, welche Bedeutung historische Manifestationen von institutionalisierten Beratungsangeboten, die sich unter bedeutsamen gesellschaftspolitischen Entwicklungsdynamiken realisieren, für ein Professionalitätsverständnis der erwachsenenpädagogischen Bildungs- und Berufsberatung in Österreich und damit für die „Fundierung und Verortung gegenwärtiger Praxis“ (Ciupke et al. 2002: 7) haben. Dies geschieht auch in Anbetracht einer bis heute nur partiell erfolgten Verberuflichung des Tätigkeitsfeldes. Dazu werden drei ausgewählte Entwicklungsphasen – die 1920er, die 1970er sowie gegenwärtige Entwicklungen – der österreichischen Beratungspraxis in Hinblick auf bildungspolitische Zielsetzungen, institutionelle Voraussetzungen und Anforderungen an professionelles Handeln sowie deren Zusammenwirken untersucht. Ziel des Beitrags ist es dabei weder ein umfassendes Bild der historischen Entwicklung institutioneller Beratung für Erwachsene noch einheitliche Entwicklungslinien eines erwachsenenpädagogischen Beratungszugangs in Österreich zu rekonstruieren, denn ein solcher zeigt sich nicht, sondern anhand ausgewählter Phasen exemplarisch aufzuzeigen, welche Anforderungen an pro-

fessionelles Handeln unter den jeweiligen Steuerungsbedingungen und politischen Rahmenbedingungen deutlich werden und wie diese von den AkteurInnen aufgegriffen und verhandelt werden.

2 Historische Manifestationen von Beratungsangeboten in Österreich

Wie Tenorth (2015) mit Blick auf die Zeitlichkeit von „Bildung" verdeutlicht, ist der Ursprung eines Phänomens und seiner Entwicklungslinien gemeinhin durch eine Zäsur in der Praxis charakterisiert, die auch mit einer spezifischen theoretischen Reflexion einhergeht. Bildungsberatung wird hier als eine eigenständige pädagogische Handlungsform für bildungs- und berufsbezogene Fragen von (jungen) Erwachsenen verstanden und nicht als Dienstleistung für das Zusammenführen von Bildungsangebot und -nachfrage, die bis zu den Anfrage- und Auskunftscomptoirs des 19. Jahrhunderts zurückreicht (vgl. Tantner, 2015), als Teil unterrichtlicher Praxis auftritt oder arbeitsmarktpolitisch begründet wird. Erste Manifestationen einer solchen Bildungsberatung lassen sich für Österreich im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts bzw. um 1920 finden. Ab diesem Zeitraum kann man von bildungs- und berufsbezogener Beratung „als einer Wirklichkeit von eigenständigem Charakter reden und zugleich von [Bildungsberatung] als Thema eigenständiger, mit theoretischem […] Anspruch auftretender Reflexion" (Tenorth 2015: 40). Mit der Republikgründung 1918/19 ist zugleich auch eine tiefgreifende Diskontinuität von politischen Gegebenheiten und kultureller Praxis evident.

2.1 Bildungsberatung um 1920

Während und kurz nach dem Ersten Weltkrieg eröffnete sich in Österreich ein Zeitfenster, in dem Bildungs- und Berufsberatung nicht nur als öffentliche Aufgabe konzipiert wurde und sich Systemstrukturen von pädagogischer bildungs- und berufsbezogener Beratung herausbilden konnten, sondern es entstand auch eine Sozialfigur des Bildungs- bzw. „Berufsberaters". Diese Entwicklung vollzog sich im Kontext massiver gesellschaftlicher, politischer, ökonomischer Veränderungen, als die absolutistische Österreichisch-Ungarische Monarchie, deren Kronländer rund 53 Millionen Einwohnern hatten, zu einer kleinen Republik Österreich mit sechs Millionen Einwohnern schrumpfte. Zwar gab es in Österreich bereits vor und während des Ersten Weltkriegs Aktivitäten im Bereich der Bildungs- und Berufsberatung, doch angesichts der katastrophalen wirtschaftlichen Versorgung und gesundheitlichen Verfassung der Bevölkerung, Massenarbeitslosigkeit und des massiven revolutionären Potentials gelang es der in Re-

gierungsverantwortlichkeit befindlichen Sozialdemokratie erstmals innovative sozialpolitische Gesetze und Verordnungen zu verabschieden und Bildungs- und Berufsberatung als eine öffentliche Aufgabe zu deklarieren. Vom damaligen Staatssekretär für soziale Verwaltung Ferdinand Hanusch (1866–1923) wurde im neuen Sozialministerium ein eigenes Referat für Berufsberatung eingerichtet und die Bürgermeister aller österreichischen Statutarstädte aufgefordert, Berufsberatungsstellen zu errichten, und zwar entweder in Verbindung mit Arbeits- oder mit Jugendämtern (vgl. Gugitscher 2016: 2f.).

Im Bereich des Bildungswesens forderte der Bildungsreformer Otto Glöckel (1874–1935) in einem Erlass vom Jänner 1920 auf, Berufsberatung durch die Schulen einzuführen, indem sich in jeder Volks-, Bürger- und Mittelschule eine Lehrkraft mit Berufsberatung befasst (vgl. Pamperl 1928: 8). Die Erwachsenenbildung bekam durch das 1919 erlassene „Regulativ für die Organisation des Volksbildungswesens in Deutschösterreich" (1919), bei dem ein Volksbildungsamt im Unterrichtsministerium sowie Länderreferenten in den einzelnen Bundesländern geschaffen wurden, erstmals eine systemische Bedeutung. In den Erläuterungen zum Regulativ wurde auch die „Abhaltung von Berufsberatungszyklen" angeregt (ebd.: 16). Weniger aufgrund staatlicher Förderungen, die insgesamt bescheiden waren, sondern vor allem aufgrund des Aufschwungs der Wiener Volkshochschulen in den 1920er Jahren, die ihr Angebot damals sowohl inhaltlich als auch methodisch ausdifferenzierten, fanden an den Wiener Volkshochschulen zahlreiche Vorträge, Kurse und Seminare zur Berufsberatung statt (vgl. Gugitscher 2016: 6f.).

Bildungs- und Berufsberatung im Kontext der sozial- und bildungspolitischen Reformen der Sozialdemokratie als eine öffentliche Aufgabe zu definieren, beförderte ab 1919 auch die Entstehung öffentlicher Berufsberatungsstellen in nahezu allen Bundesländern. Da diese zumeist an die damals im Aufbau befindlichen Arbeitsmarktbehörden oder an regionale Jugendämter angebunden waren, wurde Berufsberatung häufig von der Fürsorge oder auch von Lehrkräften durchgeführt (vgl. Gugitscher 2016: 3f.). Daneben gab es auch einige kommunal geführte Einrichtungen wie das Berufsberatungsamt der Stadt Wien, das auch von der Wiener Arbeiterkammer mittels Förderungen und Expertise unterstützt wurde. Es war die größte derartige Einrichtung sowohl was die Anzahl der Ratsuchenden und des Personals als auch die Breite des Angebots betraf: Neben Berufsberatungsgesprächen fanden auch ärztliche und psychotechnische Untersuchungen und Beratungen statt, und es war auch eine Lehrstellenvermittlung angeschlossen (ebd.: 6).

Analysen der Tätigkeitsberichte des Wiener Berufsberatungsamtes sowie der zahlreichen Artikel im eigenen Organ „Lehrlingsschutz, Jugend- und Berufsfürsorge" und anderen Medien machen nicht nur die vielfältigen Aktivitäten sichtbar, die neben den Beratungen auch jährlich stattfindende Tagungen für Berufsberatung, internationale Studienreisen zum Austausch mit BerufsberaterInnen anderer Länder sowie intradisziplinäre Kooperationen etc. umfassten. Sie belegen auch die damaligen Professionalisierungsbestrebungen und zeigen Berufs-

beratung als Thema eigenständiger, mit theoretischem Anspruch auftretender Reflexion und empirischer Verankerung der eigenen Tätigkeit. Beispielsweise wurden die Ansätze des Begründers der Individualpsychologie Alfred Adler in die theoretische Konzeption der Berufsberatung aufgenommen und es wurden detaillierte Erhebungen zur Anzahl der Ratsuchenden, ihrem Alter, Geschlecht, Bildungsstand, auch Wohnort und teils Gesundheitszustand vorgenommen, ebenso zu den Bildungs- und Berufswünschen und Ergebnissen der Beratung sowie darüber, wie sich die Personen anschließend in Lehrberufen bewähren – also eine Form der Erhebung der Wirksamkeit der Beratung – durchgeführt (vgl. Gugitscher 2013).

Die Tätigkeit der Bildungs- und Berufsberatung wurde dabei – auch in Abgrenzung von Formen der ärztlichen oder psychotechnischen Berufsberatung – als ein mit pädagogischen Ansprüchen versehenes Handlungsfeld gefasst, was sich etwa am Zitat von Olly Schwarz verdeutlichen lässt, die postulierte, dass „dem Berufsberater die bedeutungsvolle Mission des Volkserziehers zu[fällt]“ (Schwarz 1931: 11). Olly Schwarz, eine Frauenrechtlerin, die sich bereits vor und während des Ersten Weltkriegs maßgeblich für öffentliche Berufsberatungsstellen in Österreich einsetzte und die Abteilung für weibliche Berufsberatung am Wiener Berufsberatungsamt während seines Bestehens von 1922 bis 1933 leitete, bringt damit nicht nur ihr professionelles Selbstverständnis zum Ausdruck, sondern auch das konstitutive Spannungsfeld der Bildungs- und Berufsberatung zwischen Ermächtigung und Eingliederung in vorhandene Strukturen. Im Handbuch für Frauenberufe der Arbeiterkammer von 1930 schreibt sie diesbezüglich:

> „Überhaupt muß die weibliche Berufsberatung nach zwei Fronten vorgehen: Kampf nach außen, um für die Frauenberufe günstigere Bedingungen durchzusetzen, Erziehungsarbeit nach innen, mit dem Ziel, unsere weibliche Jugend aus den Niederungen des Frauenerwerbs zu höherem, beseeltem Schaffen emporzuführen.“ (Schwarz 1930: 528)

Mit dem gleichzeitigen Anspruch, durch pädagogische Interventionen auf individueller Ebene zu einer Hebung der Aspiration für Bildung und Berufstätigkeit und zur Überwindung struktureller Barrieren beizutragen, wird mit Blick auf die Professionalisierung des Handlungsfelds die fortwirkende Hypothek der Bildungs- und Berufsberatung sowohl hinsichtlich ihrer Idee als auch Praxis deutlich. Aus den Tätigkeitsberichten und Publikationen des Wiener Berufsberatungsamtes können als wesentliche Charakteristika des professionellen Selbstverständnisses der pädagogischen Bildungs- und Berufsberatung um 1920 in Österreich die starke Zielgruppenorientierung und emanzipatorische Zielsetzung gesehen werden, durch Bildungs- und Berufsberatung den Zugang zu Bildung und Beruf insbesondere für die Arbeiterschaft und Frauen zu erreichen, ebenso die Orientierung an einer humanen, demokratisch und partizipativ gestalteten Gesellschaft.

Ab 1933, als zeitgleich mit der Ausschaltung des Parlaments auch das Berufsberatungsamt der Stadt Wien aufgelöst und in die Arbeitsmarktverwaltung integriert wurde, wurde Berufsberatung im Austrofaschismus und noch stärker im Nationalsozialismus mit ihrer Verstaatlichung und Monopolisierung systematisch zur Bewältigung parteipolitischer und ideologischer Ziele herangezogen (vgl. Krempl/Thaler 2015). Die Professionalisierungsentwicklungen wurden mit dem Verlust einer demokratisch und partizipativ gestalteten Gesellschaft gestoppt.

2.2 Beratung im Kontext von Pluralisierung und Bildungsexpansion – die 1970er Jahre

Wie die Gründung der ersten Republik und die damit verbundenen erstmaligen Institutionalisierungen von professionellen Beratungsdiensten steht auch der zweite hier näher betrachtete Zeitabschnitt im Zeichen der Schaffung einer Nachkriegsordnung und zugleich gesellschaftlichen Neuorientierung. Diesmal sind diese jedoch nicht verbunden mit einem Beginn der Demokratisierung, sondern in der Atmosphäre der Pluralisierung von Gesellschaft und Bildungsexpansion im Nachgang der faschistischen Diktaturen und des Zweiten Weltkriegs. Hatte Österreich 1955 seine politische Souveränität wiedererhalten, begann ein zähes Ringen der beiden bestimmenden gesellschaftlichen Lager, des christlich-sozialen und des sozialdemokratischen, um ein neues, umfassendes Schulregelwerk sowie die Öffnung der Universitäten. Diese Entwicklungen gehen mit der Schaffung der schulpsychologischen Dienste sowie der psychologischen Beratungsstellen an den Universitäten einher. Damit bildete sich im Laufe der 1970er Jahre neben der Beratung durch die Arbeitsmarktverwaltung neuerlich ein Parallelstrang mit psychologisch fundierter Beratung im Bildungskontext. Zugleich war die damalige Diskussion hinsichtlich des Beratungsbedarfs jedoch noch klar defizitorientiert (vgl. Schlögl 2010). So wurde etwa bei der Differenzierung von schulischen Beratungsangeboten die Rolle der Individualberatung in der „Untersuchung, Beratung und Behandlung psychisch gestörter Schüler" (Aurin/Gaude/Zimmermann 1973: 25) gesehen und hat sich seitdem deutlich gewandelt in Richtung einer Normalisierung von Beratung und begleitenden Rolle in einem wiederkehrend von Berufs- und Bildungsentscheidungen gekennzeichneten Lebensverlauf. Entsprechend haben sich zuletzt auch Konzepte von lebensbegleitender Beratung (lifelong guidance) etabliert und wurden strukturell verankert[1].

Hatten also die bundesgesetzlich gesteuerten Sektoren bei der Institutionalisierung von Beratung im Zusammenhang von Bildung und Beruf den Beginn gemacht, folgten jene Bereiche, die komplexerer Steuerung bedürfen, wie eben auch die Erwachsenenbildung, auf anderem Wege. Denn da „die österreichische Ver-

1 Republik Österreich (Hg.) (2011): LLL:2020 – Strategie für lebensbegleitendes Lernen in Österreich. Wien.

fassung keine generelle Regelung für die Erwachsenenbildung (EB) kennt“ (Platzer 2009: 18) und „keine tragfähige Grundlage für eine zielgerichtete Gesetzgebung oder Vollziehung darstellt“ (Berka/Winkler 2010: 9f. zit. nach Netzer 2013: 2) zeigt sich rückblickend ein iterativer Prozess zwischen freier Erwachsenenbildung und bundesstaatlicher (seltener landespolitischer) Initiative.

Im Selbstverständnis der ‚freien‘ Erwachsenenbildung, die sich explizit in Abgrenzung zum Schulwesen und vor dem Hintergrund des identitätsprägenden Konzepts der Teilnehmerorientierung (exemplarisch Luchte 2012; Siebert 1975) verstand, wurde „Bildungswerbung“ als Teil des methodischen Repertoires der Erwachsenenbildungspraxis verstanden (Pöggeler 1974: 198ff.). In weiterer Folge wurde sie auch als immanenter Teil eines öffentlichen (zumeist kommunalen) Angebots der Erwachsenenbildung angesehen (Gieseke 1997) und als Grundform erwachsenenbildnerischer Praxis (Nittel 2009) oder Teil der „Supportstruktur“ der Weiterbildungslandschaft (Nuissl 2000) beschrieben. Solch pädagogisch motivierte Werbung will mehr als Marketing sein. Unbestritten ist jede organisierte Erwachsenenbildung, die wesentlich auf Freiwilligkeit beruht, darauf angewiesen Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu gewinnen. Werben muss die Erwachsenenbildung aber für mehr, nämlich für ihre Ziele und Aufgaben, ihre konkreten Inhalte, Kurskonzepte, Angebote und ihre (spezifischen) Methoden, die sich von schulischem Unterricht und hochschulischer Lehre unterscheiden. So sind neben der Wahrnehmung und Akzeptanz des Angebots auch Bedarfsdeckung und Bedarfsweckung ein Anliegen (vgl. Pöggeler 1974: 198ff.).

Im Bundesgesetz von 1973 zu Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens aus Bundesmitteln findet sich „Beratung“ tatsächlich als eigener Fördertatbestand. Ebendort wird auch das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (BIFEB) gesetzlich neu gefasst und das im Regulativ für die Organisation des Volksbildungswesens von Glöckel (bereits 1919) konzipierte regionale Rätemodell für Erwachsenenbildung in den Bundesländern in verschlankter Gestalt in Form von Förderungsstellen des Bundes (mit Aufbauarbeiten zu Information und Beratung) etabliert. Und bereits 1974 wurde am BIFEB in einer Fachtagung Information und Beratung für Erwachsene aufgegriffen (vgl. Gattol 1974) und weiterhin in praxisbegleitenden Seminaren organisiert. Das BIFEB übernahm damit eine zentrale Rolle für Professionalisierung und Aufbau von Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für eine erwachsenenpädagogische Bildungsberatungstätigkeit (Gisinger/Knopf 1994). Seit den 1990er Jahren wurde neben praxisbegleitenden fachspezifischen Seminaren auch ein anfangs ein-, mittlerweile zweijähriger berufsbegleitend organisierter Lehrgang für Bildungsberatung angeboten, der u. a. systemische und personenzentrierte Beratungszugänge integriert. Universitäre Angebote entwickelten sich deutlich später (vgl. Gugitscher et al. 2018: 138ff.).

Die Entwicklung von Beratungsstrukturen im Praxisfeld der Erwachsenenbildung, die über Kurs- und Lernberatung im engen Zusammenhang mit den eigenen Angeboten hinausreicht, folgte, wenngleich ministeriell geförderte Vernet-

zungstreffen und -plattformen entstanden (vgl. Kanelutti 2001), zunächst keinem regionalen oder bundesweiten (Rahmen-)Konzept (Schlögl/Irmer 2014: 66f.). Dies lag und liegt auch an den fragmentierten Zuständigkeiten in der Republik. Ein diesbezüglicher Gestaltungsbedarf entstand jedoch, als 2002 im Zuge einer Verwaltungsreform der Auftrag zur Einrichtung und Erhaltung von Förderungsstellen für Erwachsenenbildung in den Bundesländern entfiel. Denn diese wurden von den Ländern nicht aufrechterhalten und es entstand eine Leistungslücke sowie später eine Verlagerung der Leistungserbringung hin zu geförderten Projektträgern im Feld der Erwachsenenbildung.

2.3 Bildungsberatung im Kontext von Projekt- und Netzwerkstrukturen

Der beschriebene Gestaltungsbedarf wird gegenwärtig in Österreich im Kontext von Strategien zum lebensbegleitenden Lernen aufgegriffen. In Abstimmung mit den europäischen Strategien erfolgt seit 2011 unter der Bezeichnung „Initiative Bildungsberatung Österreich" mit Förderung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, des Europäischen Sozialfonds und aus regionalen Mitteln der Auf- und Ausbau eines flächendeckenden, anbieterneutralen und kostenlosen Bildungsberatungssystems für Erwachsene. In der aktuellen Projektlaufzeit sind über 60 Einrichtungen an der Initiative Bildungsberatung Österreich beteiligt, die beratungsaktiven Einrichtungen werden dabei durch strategische Partner sowie Bildungs- und Forschungseinrichtungen unterstützt. Die Koordination und Kommunikation dezentraler Netzwerke in den Bundesländern erfolgt über ein überregionales Netzwerk, welches u. a. für die österreichweite Zusammenarbeit, die Weiterbildung und Qualitätssicherung zuständig ist. Jütte beschreibt aus einer Governance-Perspektive diese „synergiebildende[n] Netzwerke als neue Formen der Steuerung und Handlungskoordination" (Jütte 2011: 2). Die Organisation in Netzwerken bewirke einerseits eine stärkere Ausdifferenzierung und Profilbildung der Beratungseinrichtungen hinsichtlich ihrer Beratungsleistungen und erfordere auf der anderen Seite eine kooperative Zusammenarbeit innerhalb der Netzwerkstruktur. Gleichzeitig weist er darauf hin, dass mit der steigenden Bedeutung dieser netzwerkförmigen Steuerung auch neue Anforderungen an professionelles Handeln an Bedeutung gewinnen, wie beispielsweise die Kompetenz, Systemzusammenhänge zu erkennen und durch die Entwicklung von neuen einrichtungsübergreifend abgestimmten Strategien darauf zu reagieren (ebd.: 3).

Neben der netzwerkförmigen Steuerung steht auf inhaltlicher Ebene eine wirkungsorientierte Steuerung auf Grundlage von in Förderverträgen vereinbarten Projektzielen im Vordergrund. Diese Outcome-Orientierung basiert auf dem Verständnis des Fördergebers, dass auf formale Leistungsfähigkeit hin geprüfte Beratungseinrichtungen den Weg zur Zielerreichung eigenständig professionell gestalten. Hierfür erfolgt neben der Auswertung der dokumentierten Beratungskontakte

und quartalsweisen Überprüfung der Beratungszahlen und Zielgruppenerreichung, einem spezifischen Verfahren der externen Qualitätssicherung (vgl. Schlögl 2011), seit 2018 auch die systematische Implementation eines Modells der Wirkungsbeobachtung. Dabei werden in einer zweistufigen Panelerhebung neben den gesellschaftlich und individuell intendierten kurz- und mittelfristigen Wirkungen auch überraschende und nicht-intendierte Wirkungen in den Blick genommen (vgl. Schlögl/Mayerl/Schmidtke 2018). Die mit den Förderprogrammen verbundene Projektförmigkeit der Strukturen und Abläufe erfordert von den AkteurInnen nicht nur eine Orientierung an den in den Ausschreibungen formulierten inhaltlichen Vorgaben, sondern auch das Aufgreifen der Semantiken und des Vokabulars des Projektmanagements (vgl. Büttner et al. 2018). Die AkteurInnen sind damit gefordert, die professionellen und institutionellen Ansprüche auf der einen Seite und die projekttechnischen Anforderungen auf der anderen Seite zu verbinden. Büttner et al. rekonstruieren dabei in Bezug auf die Wissenschaftsförderung unterschiedliche Strategien im Umgang mit diesen Anforderungen, die von einer rhetorischen Übernahme von Begrifflichkeiten bis zu einer nachhaltigen Veränderung der Praxis reichen. Eine Ablehnung dieses „Benennungsspiels" (ebd.: 59) ist aus ihrer Sicht nur möglich, wenn Zugänge zu alternativen Finanzierungsquellen verfügbar sind. In Verbindung mit dem von Jütte (2011: 3) formulierten Anspruch einer „Systemkompetenz" können diese Anforderungen im Kontext der projektfinanzierten Bildungsberatung in Österreich unter dem Begriff einer „Projektkompetenz" als kritische Auseinandersetzung und bewusster Umgang mit den fördertechnischen Strukturen und bildungspolitisch formulierten Zielsetzungen konkretisiert werden.

Die projektförmige Struktur wirkt sich neben den Beratungseinrichtungen dabei auch auf die Angebote zur Professionalisierung wie auch auf die Beratungsforschung aus. Einerseits werden durch die Förderungen u. a. zentrale Fachpublikationen (z. B. thematische Schwerpunktausgaben von „Magazin erwachsenenbildung.at, Bildungsberatung im Fokus"), Inventarisierungen von in Projekten etablierten Standards (BMBF 2014; Ewers/Schallert 2014; biv-integrativ 2011), regionale und überregionale Weiterbildungs- und Vernetzungstreffen sowie die Entwicklung von Instrumenten und Materialen ermöglicht (vgl. Gugitscher et al. 2018: 139ff.). Andererseits stellt sich jedoch die Frage, wie Professionalisierung als kontinuierlicher Prozess im Rahmen befristeter Projektstrukturen nachhaltig umgesetzt werden kann. Aufgrund der Teilzeitbeschäftigung vieler BeraterInnen bzw. der geringen Anzahl an BeraterInnen pro Einrichtung gewinnen zudem modulare überinstitutionelle Weiterbildungsangebote, die in den Regionen stattfinden, an Bedeutung. Für zukünftige Weiterentwicklungen ist hier eine stärkere Verknüpfung von Forschung mit der Entwicklung und Umsetzung von Aus- und Weiterbildung erforderlich, um zu untersuchen, wie die bildungspolitischen Rahmen- und Förderbedingungen und die Organisations- und Netzwerkentwicklung konkret zusammenwirken (vgl. Gugitscher et al. 2018; Schröder/Schlögl 2016) und wie ein professioneller Umgang mit diesen Strukturen aus erwachsenenpädagogischer Perspektive unterstützt werden kann.

3 Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten?

Im Hinblick auf das Professionsverständnis einer erwachsenenpädagogischen Bildungs- und Berufsberatung zeigen die geschilderten Manifestationen nur schwache Kontinuität hinsichtlich einer reflexiven Verortung und Ausbildung beraterischer Professionalität. Statt einem genuin professionell-fachlich begründetem Beratungsverständnis weist die historische Synopse zu überregional bedeutsamen Initiativen der Bildungs- und Berufsberatung in Österreich in den vergangenen einhundert Jahren vielmehr auf ein sozial-institutionelles Beratungsverständnis hin, das je nach historisch-sozialen und politischen Rahmenbedingungen einen stärker emanzipatorisch-advokatorischen, einen motivatorisch-informierenden oder einen kompensatorisch-mobilisierenden Charakter aufweist. Aus der Governance-Perspektive verweisen die unterschiedlichen historischen Bedingungen auf je spezifische Anforderungen an professionelles Handeln, die beispielsweise in Form einer „Systemkompetenz" einen reflexiven Umgang mit diesen Rahmenbedingungen ermöglichen (vgl. Jütte 2011). Diese Anforderungen beziehen sich auf bildungspolitischen Argumentationen ebenso wie auf fördertechnische Wissensbestände, die mit fachlicher Beratungskompetenz zunächst gar nichts zu tun haben. In einer neo-institutionalistischen Perspektive steht dagegen eher die Frage nach der Legitimation professionellen Beratungshandelns in Abhängigkeit von unterschiedlichen, historisch gegebenen bildungspolitischen Erfolgskriterien (z. B. Zielgruppenerreichung, statistische Kategorien) im Vordergrund (vgl. Meyer/Rowan 2009). Eine breit akzeptierte fachlich-professionelle oder beratungswissenschaftliche Perspektive liegt für Österreich gegenwärtig noch nicht vor. Insofern lässt sich ablesen, dass es bisher ungenügend gelingt, ein Professionsverständnis auf Grundlage eines gemeinsamen Bewusstseins, „unabhängig von aktuellen bildungspolitischen Umwegen" (Gieseke 2010: 107) zu entwickeln und etwa durch die Etablierung von Professuren in der Erwachsenenbildungswissenschaft zu verstetigen. Stattdessen zeigt sich, dass auch die zentralen Qualifizierungselemente wie Fortbildungen, Tagungen und Publikationen weitgehend in bildungspolitischer Steuerungs- und Finanzierungslogik verbleiben und eine professionelle Auseinandersetzung mit den Bedingungen beraterischen Handelns und die Etablierung spezifischer einrichtungsübergreifender Wissensbestände nur sehr begrenzt im Rahmen befristeter Projektstrukturen möglich wird.

Die Auseinandersetzung mit den drei ausgewählten Phasen macht deutlich, dass Aushandlungsprozesse über die Entwicklung von Beratungsstrukturen und -prozessen in unterschiedlichen Ausprägungen unter wechselnden sozialen Verhältnissen wiederkehrend stattfinden (müssen). Dabei fehlt in der Österreichischen Erwachsenenbildung, wo anders als im Schul- und Hochschulwesen nicht der psychologischen Professionalisierungsstrategie gefolgt wurde, jedoch eine professionelle Arena, in der eine durch die beratenden Fachkräfte selbstgestaltete und verantwortete sowie wissenschaftlich ausreichend unterstützte professionelle Verortung sowie eine erwachsenenpädagogische Reflexion des Handlungsfeldes und

seiner Rahmenbedingungen erfolgen kann. Die Entwicklung und Stärkung einer professionstheoretischen Perspektive im Sinne einer von bildungspolitischen Steuerungs- und Finanzierungslogiken unabhängigeren Verberuflichung und Identitätsbildung als einem wichtigen erwachsenenpädagogischen Handlungsfeld, wie es beispielsweise durch das Zertifizierungsverfahren für ErwachsenenbildnerInnen der österreichischen Weiterbildungsakademie (wba) definiert und anerkannt wird, könnte angesichts der dargestellten historischen und gegenwärtigen Herausforderungen zu einer robusteren fachlich begründeten Verstetigung qualitätsvoller Angebote auch unter wechselnden Governance-Zugängen, Finanzierungslogiken und institutionellen Rahmenbedingungen führen.

Literatur

Arnold, Rolf/Mai, Jürgen (2009): Bildungsberatung – historische Entwicklung und aktuelle Begriffsbestimmung. In: Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud/Zeuner, Christine (Hrsg.): Bildungsberatung im Dialog. Band 1: Theorie – Empirie – Reflexion. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 213–226.

Aurin, Kurt/Gaude, Peter/Zimmermann, Kurt (1973): Bildungsberatung. Hamburg: Moritz Dienstweg.

Biv-integrativ (Hg.) (2011): Bildungsberatung barrierefrei. Leitfaden für Bildungs- und BerufsberaterInnen. Wien. Online verfügbar unter: https://www.biv-integrativ.at/fileadmin/user_upload/pdfs/bildungsberatung_barrierefrei.pdf [05.06.2020].

BMBF, Abt. Erwachsenenbildung (Hg.) (2014): Professionalität in der Bildungsberatung. Anforderungen und Entwicklungsfelder im Rahmen der Initiative „Bildungsberatung Österreich". Wien. Online verfügbar unter: https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=548_eb_2014_1.pdf [05.06.2020].

Büttner, Sebastian M./Mau, Steffen/Zimmermann, Katharina/Oeltjen, Ole (2018): Benennungsmacht und Vokabular der EU-Governance. Zur symbolischen Macht der europäischen Forschungsförderung. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, Vol. 43, Supplement 1, S. 37–63.

Ciupke, Paul/Gierke, Willi/Hof, Christiane/Jelich, Franz-Josef/Seitter, Wolfgang/Tietgens, Hans/Zeuner, Christine (2002): Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung. Bonn: DIE.

Ewers, Karin/Schallert, Daniela (2014): Gender- und Diversity-Standards in der Bildungsberatung. Ein Wegweiser. Verfasst von abz*austria im Rahmen des Projekts „Bildungsberatung Österreich-Querschnittsthemen". Wien: abz*austria.

Gattol, Ernst (1974): Bericht zur Tagung „Probleme der Bildungsinformation und -beratung bei Erwachsenen" vom 2. bis 5.4.1974 im Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang. In: Erwachsenenbildung in Österreich. 25. Jg., H. 7/8, S. 344–352.

Gieseke, Wiltrud (1997): Weiterbildungsberatung als Scharnierstelle zwischen Angebot und Teilnahmeentscheidung. In: Schiersmann, Christiane/Nuissl, Ekkehard/Siebert, Horst/Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Festschrift für Johannes Weinberg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 92–103.

Gieseke, Wiltrud (2010): Professioneller Habitus und Geschichte. Aspekte der Geschichtsverbundenheit im Spannungsverhältnis von Habitus und professionellem Handeln. Hessische Blätter für Volksbildung, 2/2010 (Identität und Personalität), S. 105-116.

Gisinger, Bernadette/Knopf, Wolfgang (1994): Bildungsberatung. Praxisbegleitende Fortbildung im BIfEB St. Wolfgang. In: Erwachsenenbildung in Österreich, 45. Jg., H. 5, S. 19–20.

Glöckel, Otto (1919): Schulreform und Volksbildung in der Republik. Wien: Verlag der Wiener Volksbuchhandlung Ignaz Brand & Co.

Gröning, Katharina (2010): Entwicklungslinien pädagogischer Beratungsarbeit. Anfänge – Konflikte – Diskurse. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gugitscher, Karin (2013): Das Berufsberatungsamt der Stadt Wien und der Arbeiterkammer in Wien. Eine sozialhistorische Studie zur Bildungs- und Berufsberatung in Wien 1918–1933/34. Masterarbeit der Alpen-Adria Universität Klagenfurt. Online verfügbar unter: https://files.adulteducation.at/uploads/Ludo_Hartmann_und_Barbara_Prammer_Preis/Gugitscher_2013_MT_BBB_Wien_1918-1934.pdf [05.06.2020].

Gugitscher, Karin (2016): Bildungs- und Berufsberatung in Österreich historisch betrachtet. Vom Fürsorgewesen über individualisierte Bildungsberatung zur lebensbegleitenden Beratung und Kompetenzvermittlung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Heft 29, S. 03-1–03-14. Online verfügbar unter: https://erwachsenenbildung.at/magazin/16-29/03_gugitscher.pdf [05.06.202020].

Gugitscher, Karin/Schmidtke, Birgit/Schlögl, Peter/Kellner, Wolfgang (2018): Von frühen Formen der Beratung über deren Professionalisierung hin zu aktuellen Forschungs- und Entwicklungsfeldern. Ein Überblick zu Beratung, Beratungsangeboten und Beratungsforschung in der österreichischen Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Holzer, Daniela/Dausien, Bettina/Schlögl, Peter/Schmid, Kurt (Hg.): Forschungsinseln. Beobachtungen aus der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung. Münster: Waxmann, S. 133–150.

Havlik, Margit M. (2017): Bildungs- und Berufsberatung in der österreichischen Erwachsenenbildung: Historie, Feldanalysen, Basiskompetenzen. Bielefeld: wbv.

Jütte, Wolfgang (2011): Kooperative Vernetzungen in der Bildungs- und Beratungslandschaft. In: Bildungsberatung im Fokus 1/2011. Fachmedium der Bildungsberatung Österreich. Wien. S. 2–3.

Kanelutti, Erika (2001): Bundesweites Informationsnetzwerk für BildungsberaterInnen im Netz. In: Schwarzmayr, Elisabeth/Steinringer, Johann (Hrsg.): Qualifizierung von Beraterinnen und Beratern in Bildung und Beruf. Wien: IBW, S. 58–59.

Krempl, Mathias/Thaler, Johannes (2015): Arbeitsmarktverwaltung in Österreich 1917–1957. Bürokratie und Praxis. Wien: Verlag des ÖGB.
Luchte, Katja (2012): Teilnehmerorientierung als zentrales Prinzip der Erwachsenenbildung. In: Education Permanente. H. 3, S.19–21.
Meyer, John W./Rowan, Brian (2009): Institutionalisierte Organisationen. Formale Struktur als Mythos und Zeremonie. In: Koch, Sascha/Schemmann, Michael (Hg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 28–56.
Netzer, Martin (2013): Viele Köche … Erwachsenenbildung zwischen Kompetenzchaos und Multilevelgovernance. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 18, 2013. Wien. Online verfügbar unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-18/meb13-18.pdf [05.06.2020]. Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Nittel, Dieter (2009): Beratung – eine (erwachsenen-)pädagogische Handlungsform. Eine definitorische Verständigung und Abgrenzung. Hessische Blätter für Volksbildung, 1/2009(Bildungsberatung), S. 5–18.
Nittel, Dieter (2010): Editoral: Geschichtsverständnis und Berufsbewusstsein in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 60. Jg. H. 2, S. 103–104.
Nuissl, Ekkehard (2000): Einführung in die Weiterbildung. Zugänge, Probleme und Handlungsfelder. Neuwied: Luchterhand.
Pamperl, Hans (1928): Neue Wege der Zusammenarbeit zwischen Schule und Berufsberatung. In: Lehrlingsschutz, Jugend- und Berufsfürsorge. 5. Jg., H. 3, S. 6–8.
Platzer, Karl (2009): Weiterbildung als komplexe Rechtsmaterie. Duisburg-Köln: WIKU-Wissenschaftsverlag Dr. Stein.
Pöggeler, Franz (1974): Erwachsenenbildung. Eine Einführung in die Andragogik. Stuttgart u. a.: W. Kohlhammer.
Regulativ für die Organisation des Volksbildungswesens in Deutschösterreich (1919): In: Volksbildung. Monatsschrift für die Förderung des Volksbildungswesens in Deutschösterreich. 1. Jg., H. 1, S. 5–10.
Schlögl, Peter (2011): Qualität: Vom Ereignis zur Verantwortung und wieder zurück. Das österreichische Verfahren der externen Qualitätssicherung anbieterneutraler Bildungsberatung. In: Hammerer, Marika/Kanelutti, Erika/Melter, Ingeborg (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 179–184.
Schlögl, Peter/Irmer, Manon (2014): Bildungs- und Berufsberatung für Erwachsene. Lokal aktiv, überregional vernetzt. In: Gesslbauer, Ernst/Ramìrez-Schiller, Carin Dániel (Hrsg.): Die Rolle von Guidance in einer sich wandelnden Arbeitswelt. Bd. VII. Wien: Studienverlag, S. 61–73.
Schlögl, Peter/Mayerl, Martin/Schmidtke, Birgit: (2018). Effekte-Nutzen-Wirkung in der Bildungsberatung. Projektabschlussbericht des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf). Wien: öibf.
Schlögl, Peter (2010): Beraterische Interventionen als funktionale Kommunikation in individuellen Entscheidungsprozessen. Eine Typologie in Form einer theoriegeleiteten Definition. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für For-

schung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 9, 2010. Online verfügbar unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9.pdf [05.06.2020]. Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlögl, Peter/Schröder, Frank (2016): Professionalität in der Bildungsberatung. Alles ganz einfach oder doch chaotisch. Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 29, 2016. Wien. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-29/meb16-29.pdf [05.06.2020] Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schröder, Frank/Schlögl, Peter (2014): Weiterbildungsberatung. Qualität definieren, gestalten, reflektieren. Bielefeld: wbv.

Schwarz, Olly (1930): Die weibliche Berufsberatung. In: Kammer für Arbeiter und Angestellte in Wien (Hg.): Handbuch der Frauenarbeit in Österreich. Wien: Carl Ueberreuter, S. 522–530.

Schwarz, Olly (1931): Betrachtungen zur Wirtschaftskrise vom Standpunkt des Berufsberaters. In: Lehrlingsschutz, Jugend- und Berufsfürsorge. 8. Jahrgang. Heft 7, S. 10–12.

Siebert, Horst/Gerl, Herbert (1975): Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig: Westermann.

Tantner, Anton (2015): Die ersten Suchmaschinen. Adressbüros, Fragämter, Intelligenz-Comptoirs. Berlin: Wagenbach.

Tenorth, Heinz-Elmar (2015): „Bildung“ – die Zeitlichkeit von Theorie und Lebensformen. In: Dörpinghaus, Andreas/Platzer, Barbara/Mietzner, Ulrike (Hg.): Bildung an ihren Grenzen: Zwischen Theorie und Empirie. Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Lothar Wigger. Darmstadt: WBG, S. 37–52.

Medienpädagogische Kompetenz von Lehrenden an Volkshochschulen – gestern, heute, morgen

Karin Julia Rott, Bernhard Schmidt-Hertha

1 Volkshochschule und Medien – ein historischer Rückblick

Die Geschichte der Volkshochschulen, die gerade im Jahr 2019 mit dem 100-jährigen Bestehen vieler Volkshochschulen große Aufmerksamkeit erfahren hat (vgl. auch Käpplinger in diesem Band), geht einher mit immer neuen Wellen technologischer Innovationen und neuen (massen-)medialen Formaten. In den Anfängen der Volkshochschulbewegung war dies die Auseinandersetzung mit dem Medium Film in Form des Lichtspieltheaters, das nach dem Ersten Weltkrieg schnell Verbreitung fand, und dem Massenmedium Hörfunk in den 1930ern. Während letzteres jedoch auch als Chance für die Volksbildung gesehen wurde (vgl. Lehmann 2013) und die Volkshochschulen hier auch mit Funkkollegs kooperierten, wurden Lichtspiele v. a. als sittlich-moralische Gefährdung diskutiert (vgl. Merkert 1997) und der Film erst nach dem Zweiten Weltkrieg als Bildungsmedium für die Erwachsenenbildung entdeckt. Mehr noch als Filme wurde aber das Medium Fernsehen, das sich selbst zunächst als Bildungsmedium verstand, von den Volkshochschulen als Chance für die Erschließung neuer Zielgruppen verstanden und auch – zumindest in Modellversuchen – genutzt (z. B. Bauch u. a. 2019; Gerlach 2019). In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts standen dabei zwei Perspektiven der Volkshochschulen auf Medien im Vordergrund: eine *gesellschaftliche*, in der sich die Erwachsenenbildung v. a. als Mahnerin vor medialen Gefahren verstand, und eine *didaktische*, die das den Massenmedien inhärente Vermittlungspotenzial betonte (z. B. Otto 1974). Mit dem Aufkommen digitaler Medientechnologien gewann eine weitere Perspektive an Bedeutung, die als *qualifikatorische* umschrieben werden könnte, welche die Volkshochschulen als Instanz zur Vermittlung von Medienkompetenz begreift (z. B. Knittler-Lux 1986). Allerdings gab es auch hier kritische Stimmen, die vor einer Funktionalisierung und Selbstüberforderung der Volkshochschulen insbesondere bezüglich der beruflichen Qualifizierung für den Umgang mit neuen Medien warnten (z. B. Wittpoth 1990). Gleichzeitig rückten die in der Erwachsenenbildung Tätigen und deren mediendidaktischen Fähigkeiten immer stärker ins Blickfeld. Bereits 1973 wurde mit dem Adolf-Grimme-Institut ein Kompetenzzentrum für Mediendidaktik in der Erwachsenenbildung geschaffen und mit

zunehmender Etablierung audiovisueller Medien in der Erwachsenenbildung wurden die Klagen über eine unzureichende mediendidaktische Qualifizierung der Lehrenden in der Erwachsenenbildung lauter (z. B. Sielaff 1978; Hüther 1984).

Es werden schon in den Anfängen der Entwicklung von Computersystemen in den 1980ern ambivalente Positionierungen der Erwachsenenbildungsforschung hierzu sichtbar, die aus heutiger Perspektive fast ein wenig prophetisch anmuten. So bezeichnet Kübler (1986) den Computer als

> „ein hochkomplexes, zunehmend automatisch funktionierendes Werkzeug, ein universelles, längst noch nicht gänzlich entwickeltes Medium für die Veranschaulichung und Simulationsprozess dualer Dynamiken und räumlicher Konstellationen und seine Komponenten formieren sich schließlich zu vernetzten, tendenziell totalisierenden Systemen" (Kübler 1986: 223).

Die darin anklingende Warnung vor den Risiken einer damals noch kaum absehbaren Ausbreitung digitaler Technologien findet sich in aktuellen Diskursen der Erwachsenenbildung kaum mehr. Hier scheint der letzte Protest gegen mediale Entwicklungen mit einer Stellungnahme des Deutschen Volkshochschulverbands von 1998 u. a. zur Privatisierung des Fernsehens verhallt zu sein, in der es heißt:

> „Die Volkshochschulen […] appellieren an die privaten und öffentlich-rechtlichen Rundfunkunternehmen, Hörfunk und Fernsehen nicht allein dem Marktkalkül und dem Quotendenken zu unterwerfen und fordern, durch kontinuierliche Produktion von Programmqualität die kulturelle und gesellschaftliche Bedeutung des Rundfunks zu sichern" (DVV 1998: 4).

Zumindest im deutschsprachigen Raum finden sich im 21. Jahrhundert kaum noch kritische Stellungnahmen zu medialen Entwicklungen aus der Erwachsenenbildung und auch die Volkshochschulen scheinen sich angesichts der Digitalisierung nahezu aller Lebensbereiche stärker auf die angesprochenen didaktischen, qualifikatorischen und professionsbezogenen Perspektiven zu konzentrieren. Kritische Beiträge zur Entwicklung digitalisierter Gesellschaften scheinen in der deutschsprachigen Erwachsenenbildungsforschung aktuell in der Minderheit zu sein und finden sich eher in internationalen Diskursen zur Erwachsenenbildung (z. B. Rahm & Fejes 2017).

2 Aktuelle Diskurse in historischer Kontinuität

> „Recht besehen sind die heutigen medienbezogenen Diskussionen der Weiterbildung bereits vor Jahrzehnten thematisiert worden, gleich ob sich Erwachsenenbildung der Bewahrung vor der vermeintlichen Kulturfeindlichkeiten [sic!] der neu aufkommenden Massenmedien widmet, ob sie Medien als Instrumente zur Effektivierung von Unterricht und Ausbildung ansieht oder sie als Mittel zur Demokratisierung medialer Kommunikationsstrukturen versteht." (Hüther 1983: 21)

Dieses heute 37 Jahre alte Zitat scheint immer noch recht treffend das Verhältnis von Volkshochschulen und Medien zu beschreiben, wobei die Betonung aktuell stärker auf der instrumentellen Nutzung von Medien in Lehr-Lern-Kontexten liegt (vgl. auch Schmidt-Hertha 2020). Gleichzeitig warnt Hüther (1983) davor, dass mit neuen Medientechnologien bereits überwunden geglaubte Machbarkeitsfantasien und der Glaube an gescheiterte Vermittlungstechnologien wiederaufleben könnten. Auch diese Mahnung scheint ungebrochen aktuell, da immer neue mediale Lernumgebungen und immer mehr wissenschaftliche Erkenntnisse zu deren Gestaltung den Eindruck erwecken könnten, den Einfluss des Lernsubjekts – also des/der Lernenden – auf den Aneignungsprozess, z. B. durch adaptive Systeme, überwinden zu können.

Das bereits vor über 40 Jahren von Hans Paukens (1973) angesprochene Potenzial von Medien für die organisationale Rahmung von Erwachsenenbildung (z. B. für Bildungsmarketing, -beratung oder Angebotsplanung) scheint seither nur sehr randständig in die Diskurse um den Medieneinsatz in der Erwachsenenbildung Eingang zu finden. Während Online-Anmeldungen und -Marketing auch für viele Volkshochschulen längst zu einer Selbstverständlichkeit geworden und die Möglichkeiten von Online-Beratungen zumindest auf politischer Ebene fest im Blick sind (vgl. BMBF 2019), werden Möglichkeiten der Organisationsentwicklung durch digitale Medien in der Erwachsenenbildung weniger thematisiert. Die Möglichkeiten digitaler Medien zur Optimierung von Planungs- und Verwaltungsprozessen oder zur Fortbildung von Lehrenden werden – zumindest in aktuelleren Publikationen und Selbstdarstellungen von Volkshochschulen – kaum erwähnt.

Gleichzeitig sind aber die mit den digitalen Medien einhergehenden erweiterten Anforderungen an Lehrende und deren Qualifizierungsbedarfe seit den 1970ern kontinuierlich Gegenstand wissenschaftlicher Reflexionen (z. B. Wedell 1973; Sielaff 1978). Dabei geht die Erkenntnis, dass die Integration digitaler Medien in Erwachsenenbildungsangebote entsprechender medienpädagogischer Kompetenzen der Lehrenden bedarf, einher mit einer empirisch kaum abgesicherten, aber doch von vielen geteilten, Defizitdiagnose bezüglich eben dieser Fähigkeiten (z. B. Wedell 1973; Hüther 1983; Sgier, Haberzeth & Schüepp 2019). So werden Vorbehalte Lehrender gegenüber digitalen Medien schnell als Indika-

tor für mangelnde Kenntnis dieser Medien abgetan, wie dies Hebecker in Anlehnung an Marotzki schon 1998 für die Lehrkräfte im Schulsystem unterstellt.

3 Medienpädagogische Anforderungen an Erwachsenenbildner*innen in Anforderungsbeschreibungen

Aus dieser Beständigkeit des Diskurses um medienpädagogische Fähigkeiten von Lehrenden heraus könnte man annehmen, dass medienpädagogische Kompetenzen bereits seit längerem in Anforderungsbeschreibungen für Lehrende der Erwachsenenbildung Einzug gehalten haben. Aufschlussreich ist eine Analyse von zwölf deutsch- und englischsprachigen Kompetenzbeschreibungen für Erwachsenenbildnerinnen, die im Rahmen von Professionalisierungsbestrebungen in der Erwachsenenbildung in (inter-)nationalen Projekten und Instituten bzw. aus länderübergreifenden Kooperationen entwickelt wurden. Es zeigt sich, dass aktuell zwar in allen analysierten Kompetenzbeschreibungen medienpädagogische Kompetenzen auftauchen, aber dies meist ohne breite Verankerung im jeweils zugrundeliegenden Kompetenzmodell und mit starkem Fokus auf den Bereich der Mediendidaktik stattfindet (Rohs, Bolten & Kohl 2017). Auch in verschiedenen Leitfäden für Lehrende an Volkshochschulen werden Anforderungen an die Lehrenden formuliert; medienpädagogische Kompetenzen werden hier allerdings kaum genannt. Auch bei der Betrachtung des Einführungsbuchs *Kursleitung an Volkshochschulen* (Bastian, Meisel, Nuissel & von Rein 2004: 33) für Lehrende werden medienpädagogische Kompetenzen lediglich als Inhalte zusätzlicher Qualifizierungskurse aufgeführt und nicht als grundlegende Befähigung.

Wie oben beschrieben haben Volkshochschulen seit deren Entstehung Medien als Einfluss auf gesellschaftliche Veränderungen wahrgenommen und deren Inhalte und Entwicklungen kritisch kommentiert. Allerdings hat sich daraus kein flächendeckender Bedarf für eine medienpädagogische Qualifikation von Lehrenden etabliert, obwohl Medien organisatorisch und didaktisch eingesetzt werden und für einen Großteil der deutschen Bevölkerung immanent zu deren Lebenswelt gehören (Frees & Koch 2018). Darüber hinaus gibt es keine weit in die Vergangenheit reichende oder systematische Erfassung der Verbreitung von medienbezogenen Fähigkeiten oder medienpädagogischer Qualifikation von Lehrenden in der Erwachsenenbildung im Allgemeinen und an Volkshochschulen im speziellen. Um empirisch zu prüfen, wie es um die medienpädagogische Kompetenz von Lehrenden in der Erwachsenenbildung bestellt ist, wurde im Rahmen des vom BMBF geförderten Projekts MEKWEP zunächst ein Kompetenzmodell entwickelt, um grundlegende Fähigkeiten und Anforderungen an Lehrende systematisch zu beschrieben. Als theoretische Grundlage für die Modellentwicklung diente die Analyse von allgemeinen Kompetenzbeschreibungen für Lehrende der

Erwachsenenbildung sowie von Kompetenzbeschreibungen für schulische Lehrkräfte mit medienpädagogischem Fokus (siehe Schmidt-Hertha et al. 2017). Diese Analysen wurden mit inhaltsanalytischen Auswertungen aus vier Interviews mit Expert*innen des Feldes der Erwachsenenbildung, wobei die betriebsinterne Weiterbildung in Unternehmen, die regional organisierte und branchenübergreifende Weiterbildung von Unternehmen organisiert in Kammern, die Weiterbildung in Verbänden öffentlich geförderter Weiterbildungsträger sowie die Weiterbildung in Verbänden privater Weiterbildungsträger berücksichtigt wurde, sowie aus zwei Fokusgruppen mit Lehrenden dieser Felder kombiniert (Bolten & Rott 2018). Auf dieser Basis konnten vier Facetten medienpädagogischer Kompetenz abgeleitet werden, die auf grundlegenden erwachsenenpädagogischen Kompetenzfacetten sowie auf einer allgemeinen Medienkompetenz der Lehrenden aufbauen. Medienpädagogisches Handeln kann dabei nicht auf den Einsatz von Mediendidaktik reduziert werden, obwohl *mediendidaktische Kompetenz* eine Facette darstellt, die Kenntnisse über Lehr-/Lerntechnologien sowie die Motivation und Bereitschaft, diese in den eigenen Veranstaltungen anzuwenden, beinhaltet. Daneben findet sich die *medienbezogene Fachkompetenz*, welche an der Schnittstelle zwischen didaktischer und fachlicher Kompetenz steht, sich je nach Lehr-Lern-Inhalt spezifisch ausdifferenziert und deshalb nicht als generische Kompetenz beschrieben und erfasst werden kann.

Die Facette *medienbezogene Feldkompetenz* beinhaltet Kenntnisse über Mediennutzungsgewohnheiten und die Medienkompetenz der Teilnehmenden sowie eine fundierte Vorstellung vom Einfluss der Digitalisierung auf deren Lebens- und Arbeitswelt. Diese Kompetenzfacette knüpft also direkt an die Grundsätze der Zielgruppen- und Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung an (vgl. Nuissl 2018), beleuchtet diese aus einer medialen Perspektive und stellt eine spezifische erwachsenenpädagogische Facette medienpädagogischer Kompetenz dar. Schließlich beinhaltet die Facette *medienbezogene Einstellungen und Selbstregulierung* affektive und soziale Aspekte medienpädagogischen Handelns, u. a. die Befähigung bzw. Bereitschaft zur Reflexion des eigenen Medienumgangs und -handelns, insbesondere in Lehr-/Lernsituationen, sowie der zunehmenden Entgrenzung von Arbeit und Freizeit.

4 Empirische Befunde aus MEKWEP

4.1 Stichprobe

Das vorgestellte Modell wurde so operationalisiert, dass es im Rahmen einer Querschnittserhebung unter Lehrenden der Erwachsenenbildung erfasst werden konnte. Diese wurde online durchgeführt und über verschiedene Verbände an die Lehrenden weitergeleitet. Insgesamt beteiligten sich 1524 Lehrende an der Befragung. Unter den 622 Teilnehmenden mit vollständigen Datensätzen geben 441 an, hauptsächlich an Volkshochschulen erwachsenenbildnerisch tätig zu sein. Die restlichen 181 vollständigen Datensätze verteilen sich relativ gleichmäßig auf Lehrende, die hauptsächlich in privaten-kommerziellen bzw. privaten-gemeinnützigen Organisationen, beruflichen Schulen, Einrichtungen von Kirchen, Verbänden, Stiftungen, Kammern oder Vereinen sowie in der betrieblichen Weiterbildung als Lehrende tätig sein. Im Folgenden werden die Lehrenden an Volkshochschulen den Lehrenden in den genannten anderen erwachsenenpädagogischen Bereichen gegenübergestellt.

Die Geschlechterverteilung (Frauenanteil VHS: 64,6 %, andere: 63,5 %) sowie das Durchschnittsalter (VHS: 51 Jahre, andere: 48 Jahre) sind innerhalb beider Gruppen ähnlich, wobei an Volkshochschulen mehr Personen ab 60 Jahren und älter sowie weniger Personen unter 29 Jahren tätig sind als in anderen Tätigkeitsbereichen der Erwachsenenbildung. Der Erwerbsstatus der beiden untersuchten Gruppen unterscheidet sich deutlicher: Während 33 % der Lehrenden an Volkshochschulen dort im Haupterwerb tätig sind, ist für 69 % der an der Befragung Teilnehmenden aus anderen Organisationen die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung deren Haupterwerb. Bei der Betrachtung der zu vermittelnden Inhalte fällt auf, dass die Lehrenden an Volkshochschulen überproportional häufig im Themenbereich Sprachen, Kultur und Politik unterrichten und nur wenige im Themenbereich Wirtschaft, Arbeit und Recht (Abb. 1). Darüber hinaus sind ca. 25 % der Lehrenden an Volkshochschulen in mehreren Bereichen tätig, an anderen Institutionen sind dies ca. 60 % der Lehrenden.

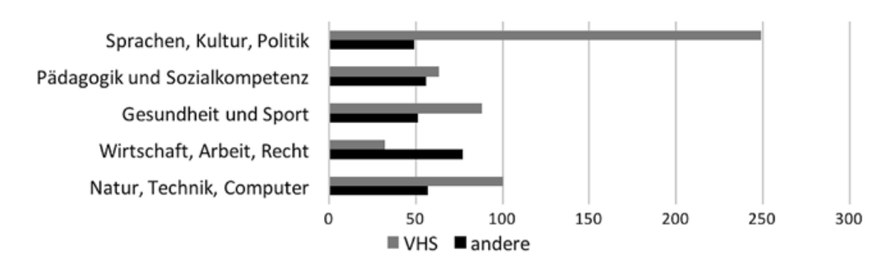


Abb. 1: Themenbereiche, in denen die die befragten Lehrenden unterrichten (n = 622), Mehrfachnennungen möglich (Angaben in absoluten Zahlen).

4.2 Unterschiede in der beruflichen Mediennutzung

Die Lehrenden wurden außerdem nach der Häufigkeit des Medieneinsatzes zur Vorbereitung und Durchführung von Veranstaltungen befragt. Hier zeigt sich, dass der PC oder Laptop das Medium ist, das am häufigsten zur Vorbereitung und Durchführung von Veranstaltungen genutzt wird, gefolgt von Büchern, Flipcharts, Moderationskarten und dem Beamer. Unter den digitalen Medien lassen sich bei der Nutzung des PC oder Laptop ($t(675) = -6{,}38$, $p < {,}001$) sowie des Beamers ($t(605) = -9{,}02$, $p < {,}001$) signifikante Gruppenunterschiede feststellen: die Lehrenden, die hauptsächlich an Volkshochschulen unterrichten, setzen diese Medien weniger häufig ein als Lehrende, die überwiegend an anderen Institutionen tätig sind. Dieser signifikante Unterschied zeigt sich auch beim Einsatz nicht-digitaler Medien wie Flipcharts ($t(528) = -8{,}78$, $p < {,}001$), Moderationskarten ($t(1020) = -7{,}10$, $p < {,}001$) oder Metaplanwand ($t(438) = -8{,}56$, $p < {,}001$).

4.3 Medienpädagogische Kompetenzen

Um die medienpädagogische Kompetenz der Lehrenden in der Erwachsenenbildung zu erfassen, wurde das oben beschriebene Modell operationalisiert und die einzelnen Facetten in erfassbare Einzelaspekte ausdifferenziert. Dabei konnte die mediendidaktische Kompetenz mithilfe eines Leistungstests ermittelt werden, die Facetten der medienbezogenen Feldkompetenz sowie der medienbezogenen Einstellungen und Selbststeuerung über Selbsteinschätzungsskalen (genauere Informationen finden sich in Rohs et al. 2019). Anhand einer explorativen Faktorenanalyse konnte empirisch gezeigt werden, dass mithilfe des Erhebungsinstruments diese drei Facetten als unabhängige Faktoren erfasst werden können (vgl. ebd.). Dabei gliedert sich die medienbezogene Feldkompetenz allerdings in die drei Komponenten *Auseinandersetzung mit medienbezogenen Voraussetzungen der Teilnehmenden (a)*, *medienbezogene Teilnehmendenorientierung (b)* und *Wissen zum medienbezogenen Umfeld der Teilnehmenden (c)*. Die erfassten medienbezogenen Einstellungen lassen sich in die zwei Komponenten *Ablehnung digitaler Medien in der Lehre (a)* sowie *Veranstaltungsvorbereitung mit digitalen Medien (b)* aufteilen.

Lediglich bei der ersten Komponente der medienbezogenen Feldkompetenz (*Auseinandersetzung mit medienbezogenen Voraussetzungen der Teilnehmenden*) finden sich keine signifikanten Ausprägungsunterschiede zwischen Lehrenden, die an Volkshochschulen bzw. an anderen Institutionen tätig sind ($t(624) = {,}87$, $p = {,}385$). Sowohl die medienbezogene Teilnehmendenorientierung ($t(390) = 2{,}92$, $p = {,}004$, VHS: $\bar{x} = 2{,}38$, andere: $\bar{x} = 2{,}16$) als auch das Wissen zum berufsbezogenen Umfeld der Teilnehmenden ($t(624) = 4{,}20$, $p < {,}000$, VHS: $\bar{x} = 3{,}11$, andere: $\bar{x} = 2{,}75$) sind bei den Lehrenden an Volkshochschulen signifikant weniger stark ausgeprägt. Ebenso verhält es sich mit der mediendidaktischen Kompetenz ($t(634) = -3{,}12$, $p = {,}002$, VHS: $\bar{x} = 5{,}78$, andere: $\bar{x} = 6{,}06$). In der Facette der me-

dienbezogenen Einstellungen ist die Ablehnung digitaler Medien in der Lehre bei Lehrenden an Volkshochschulen stärker ausgeprägt (t(620) = -2,62, p = ,009, VHS: $\bar{x}$ = 5,06, andere: $\bar{x}$ = 5,30) sowie die Veranstaltungsvorbereitung mit digitalen Medien weniger stark (t(412)= 2,96, P = ,003, VHS: $\bar{x}$ = 1,72, andere: $\bar{x}$ = 1,53). Insgesamt zeigen die Gruppenvergleiche, dass die Lehrenden, die hauptsächlich an Volkshochschule tätig sind, eine weniger stark ausgeprägte medienpädagogische Kompetenz haben als Lehrende, die hauptsächlich in anderen erwachsenenbildnerischen Institutionen tätig sind. Weiterführende Regressionsanalysen mit den sechs Komponenten als jeweils abhängige Variable zeigen zudem (siehe Tab.1), dass die Zugehörigkeit zu Volkshochschulen in den vier Facetten *medienbezogene Teilnehmendenorientierung* (F(12, 601) = 3,254, p < ,001), *Wissen zum berufsbezogenen Umfeld der Teilnehmenden* (F(12, 600) = 6,911, p < ,001), *Ablehnung digitaler Medien in der Lehre* (F(12, 597) = 9,660, p < ,001) sowie die *Veranstaltungsvorbereitung mit digitalen Medien* (F(12, 599) = 3,132, p < ,001) auch unter Kontrolle weiterer Variablen (Alter, Geschlecht, Berufserfahrung, Weiterbildung als Haupterwerbstätigkeit, Universitätsabschluss, Themenbereiche der eigenen Veranstaltung und eigene Teilnahme an Weiterbildung zu digitalen Medien) einen statistisch signifikanten Einfluss zuungunsten der Lehrenden an Volkshochschulen hat.

Tabelle 1: Einfluss verschiedener Variablen auf die empirisch gefundenen Komponenten medienpädagogischer Kompetenz (eigene Berechnungen)

	Medienbezogene Feldkompetenz			Medien-didaktische Kompetenz	Medienbezogene Einstellungen	
	(a)	(b)	(c)		(a)	(b)
F	4,221***	3,254***	6,911***	5,062***	9,660***	3,132***
R2	,078	,061	,121	,091	,163	,059
korr. R2	,059	,042	,104	,073	,146	,040
(Konstante)	3,435***	3,357***	3,156***	5,732***	4,173***	2,223***
Lehrende an VHS	-,045	-,223*	-,259**	,106	,263*	-,287**
Sprachen, Kultur, Politik	-,006	-,002	,131	-,159	,256*	-,050
Pädagogik, Sozialkompetenz	,089	,016	-,013	,280**	,047	,006
Gesundheit, Sport	,223*	,149	,452***	-,044	-,423***	,317**
Wirtschaft, Arbeit, Recht	-,130	-,162	-,214	-,088	,111	,081
Natur, Technik, Computer	-,141	-,189	,175	,215*	,380***	-,131
WB als Haupterwerb	-,142	-,010	-,105	,197*	,122	-,002
Geschlecht	-,065	-,120	-,033	,036	-,126	,039
Alter	-,006	-,006	,011**	-,008	,001	-,003
TN WB zu digitalen Medien	-,168***	-,118**	-,131**	,024	,163***	-,035
Berufserfahrung	-,003	-,003	-,013**	,005	,004	,001
Abschluss Universität	-,226*	-,141	-,074	,316***	,129	-,087

*p < 0,05, ** p < 0,01, ***p < 0,001

5 Fazit

Aus Mangel an einer vorherigen empirischen Erfassung von medienpädagogischer Kompetenz oder medienbezogenen Fähigkeiten von Lehrenden an Volkshochschulen konnte historisch lediglich ein diskursiver Abriss dieser Facette professionellen Handelns erfolgen. Die Ergebnisse aus der MEKWEP-Studie können als Startpunkt einer empirischen Betrachtung angesehen werden. Die Studienergebnisse deuten klar darauf hin, dass Lehrende an Volkshochschulen auch bei ähnlichen Themenschwerpunkten und Berufsbiografien digitalen Medien skeptischer gegenüberstehen und diese auch weniger nutzen als Lehrende aus anderen Segmenten der Weiterbildung. Allerdings ist die hier verfügbare Vergleichsgruppe in sich äußerst heterogen und weitere Vergleiche insbesondere mit primär in kommerziell ausgerichteten Weiterbildungseinrichtungen wären hier interessant. Systematisch wären auch theoretisch begründete Vergleichsgruppen, z. B. orientiert an Reproduktionskontexten (Schrader 2010) weiterführend und könnten zur Aufklärung der Ursachen unterschiedlicher Kompetenzprofile Lehrender in verschiedenen Weiterbildungssegmenten beitragen.

Für die Volkshochschulen selbst deutet sich hier zunächst einmal an, dass für einen zukünftigen Ausbau des Einsatzes digitaler Medien in Lehr-Lern-Kontexten die Überzeugung der Lehrenden ein wesentlicher und notwendiger Schritt ist. Dabei scheint die mediendidaktische Kompetenz unter den Lehrenden an den Volkshochschulen sogar ähnlich ausgeprägt zu sein wie in anderen Bereichen der Erwachsenenbildung. Deren Einstellungen gegenüber dem Einsatz digitaler Medien in der Erwachsenenbildung sind aber vergleichsweise distanziert und auch die Bereitschaft (vielleicht auch die Möglichkeit) zu einer zielgruppenorientierten medialen Ausgestaltung erwachsenenpädagogischer Angebote weniger ausgeprägt. Dabei gehört die Einstellung gegenüber digitalen Medien im Unterricht zu den entscheidenden Prädiktoren für die tatsächliche Nutzung dieser Technologien in den eigenen Lehrveranstaltungen (Bonnes et al. 2020) und dürfte – neben den verfügbaren medientechnischen Möglichkeiten – zu den entscheidenden Faktoren für die Etablierung digitaler Medien im Erwachsenenbildungsbereich sein. Während in Ländern wie der Schweiz aber systematische und für viele Erwachsenenbildungseinrichtungen verbindliche Qualifikationsangebote für in diesem Bereich professionell Tätige existieren (Schläfli & Sgier 2008: 56f.), ist es in Deutschland meist den Lehrenden selbst überlassen, ob und wozu sie sich selbst fortbilden. Für eine strategische Entwicklung von Weiterbildungsanbietern in Richtung Digitalisierung werden sich diese mehr über die Fortbildung des eigenen Personals Gedanken machen müssen. Hierbei wäre auch zu prüfen, inwieweit und von wem bereits bestehende Angebote zur medienpädagogischen Fortbildung von Kursleitenden wahrgenommen werden.

Sehr stark zugespitzt ließe sich festhalten, dass die in der Vergangenheit – in teilweise polemisch geführten Auseinandersetzungen – diskutierte medienpädagogische Kompetenz von in der Weiterbildung Tätigen durch empirische Diagnosen der Gegenwart in Zukunft strategisch weiterentwickelt werden könnte.

Literatur

Bastian, Hannelore/Meisel, Klaus/Nuissl, Ekkehard/Rein, Antje von (2004): Kursleitung an Volkshochschulen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Bauch, Uwe Frank/Dobberke, Stefanie/Pollberg, Rolf/Rustemeyer, Daniel (2019): Die vhs Marl plant einen Bürgersender. In: Schrader, Josef/Rossmann, Ernst Dieter (Hrsg.): 100 Jahre vhs. Volkshochschulen. Bad Heilbrunn: Klinhardt, S. 98–99.

DVV (1998): Medien und Weiterbildung: Offenheit, Qualität und Kompetenz. Medienpolitische Erklärung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (46). Mitgliederversammlung des DVV, Kiel, 8. Juni 1998. https://www.pedocs.de/volltexte/2010/1554/pdf/Medien_und_Weiterbildung.pdf [Zugriff: 08.12.2019].

Frees, Beate/Koch, Wolfgang (2018): ARD/ZDF-Onlinestudie 2018: Zuwachs bei medialer Internetnutzung und Kommunikation. Media Perspektiven, 9/2018, S. 398–413.

Gerlach, Frauke (2019): Volkshochschule und Fernsehen. In: Schrader, Josef/Rossmann, Ernst Dieter (Hrsg.): 100 Jahre vhs. Volkshochschulen. Bad Heilbrunn: Klinhardt, S. 114–115.

Hüther, Jügen (1983): Weiterbildung und Medien. Zur Entwicklung und zum Stand eines überforderten Kooperationsfeldes. In: Schoeps, Julius H./ Proske, Rüdiger/Greiner, Franz (Hrsg.): Weiterbildung durch Medien. Stuttgart u. a.: Burg, S. 20–32 [Wkx 54].

Knittler-Lux, Ursula (1986): Änderungen in Gesellschaft und Arbeitswelt. Perspektiven der Erwachsenenbildung. In: Verband Österreichischer Volkshochschulen (Hrsg).: Veränderte Gesellschaft – Unveränderliche Erwachsenenbildung. Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen, S. 8–11.

Kübler, Hans-Dieter (1986): Erwachsenenbildung und Computer. Die ungeklärten ‚Herausforderungen' der neuen Technologien. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung (14), S. 221–235.

Lehmann, Burkhard (2013): Es liegt was in der Luft. Educational Broadcasting. In: Schulmeister, Rolf (Hrsg.): MOOCs – Massive Open Online Courses. Offene Bildung oder Geschäftsmodell? Münster; München; Berlin [u. a.]: Waxmann, S. 257–271.

Marotzki, Winfried (1998): Der Bildungswert des Internet. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (42), S. 82–95.

Merkert, Rainald (1997): Die Reaktion der Erziehungswissenschaft auf die Entwicklung der Medien seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert. In: Liedtke, Max (Hrsg.): Kind und Medien. Zur kulturgeschichtlichen und ontogenetischen Entwicklung einer Beziehung. Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt, S. 217–228.

Nuissl, Ekkehard (2018): Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. In: Tippelt, Rudolf/ Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer, S. 499–520.

Otto, Volker (1974): Materialien zur Arbeit mit Medien. Beispiele für Theorie und Praxis von Unterrichtsmedien in der Erwachsenenbildung. Grafenau/Württ.: Lexika-Verlag.

Rahm, Lina/Fejes, Andreas (2017): Popular education and the digital citizen: a genealogical analysis. In: European journal for Research on the Education and Learning of Adults 8 2017 (1), S. 21–36.

Rohs, Matthias/Bolten, Ricarda/Kohl, Jonathan (2017): Medienpädagogische Kompetenzen in Kompetenzbeschreibungen für Erwachsenenbildner*Innen. Beiträge zur Erwachsenenbildung, Nr. 5. https://kluedo.ub.uni-kl.de/files/4690/_Beitraege_zur_EB_5_final.pdf`[Zugriff: 08.12.2019].

Rohs, Matthias/Schmidt-Hertha, Bernhard/Rott, Karin Julia/Bolten, Ricarda (2019): Measurement of media pedagogical competences of adult educators. In: European journal for Research on the Education and Learning of Adults 10 2019 (3), S. 307–324.

Schläfli, André/Sgier, Irena (2008): Porträt Weiterbildung Schweiz. Bielefeld: wbv.

Schmidt-Hertha, Bernhard (2020): Digitalisierung und Erwachsenenbildung. Bildung und Erziehung (angenommen).

Schmidt-Hertha, Bernhard/Rohs, Matthias/Rott, Karin Julia/Bolten, Ricarda (2017): Medienpädagogische Kompetenzanforderungen an Erwachsenenbildner/innen: Fit für die digitale (Lern-)Welt? In: DIE Zeitschrift 2017/3, S. 35–37.

Schrader, Josef (2010): Reproduktionskontexte der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56 (2), S. 267–284.

Sgier, Irena/Haberzeth, Erik/Schüepp, Philipp (2019): Wie gehen Weiterbildungsinstitutionen mit der Digitalisierung um? Resultate einer empirischen Studie. In: Haberzeth, Erik/Sgier, Irena (Hrsg.): Digitalisierung und Lernen. Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Bern: hep., S. 95–118.

Wedell, E. George (1973): Adult Learning and the Media. In: Programmed Learning and Educational Technology, 10(2), S. 57–64.

Wittpoth, Jürgen (1990): Neue Medien und öffentliche Erwachsenenbildung. In: Kolfhaus, Stephan/Grossklaus-Seidel, Marion (Hrsg.): Neue Medien und außerschulische Bildung: Herausforderung oder Ohnmacht der Pädagogik? Ehningen bei Böblingen: expert-Verl., S. 36–53.

E: Institutionengeschichte

Bauhaus und Erwachsenenbildung: Untersuchung eines möglichen Zusammenhangs anhand der ‚Schule der Arbeit' in Leipzig[1]

Anke Grotlüschen, Lukas Eble, Rachel Mayr

Sozialreformerische und -utopische Versuchsprojekte zur Änderung der bestehenden Gesellschaft – in Teilen oder im Gesamten – beziehen nicht selten auch Überlegungen hinsichtlich der räumlichen und baulichen Gestaltung ein. Zu erinnern ist an dieser Stelle beispielsweise an Pestalozzis ‚Gut Neuhof', Robert Owens Siedlung ‚New Harmony' oder die ‚Gartenstadt' (Ebenezer Howard). Die in den Entwürfen gefassten Ideen (z. B. Freiheit, Gleichheit, Solidarität, Gemeinschaft etc.) sollten ihren Ausdruck auch in der baulich-ästhetischen Um- und Neugestaltung der Lebenswelt finden und verstanden sich fast durchgehend als Antwort auf die Verelendungs- und Vereinzelungsproblematik des industriekapitalistischen Systems – so auch der Anspruch des Bauhauses in der Weimarer Republik. In der Erwachsenenbildung der Leipziger Richtung lassen sich Überlegungen und Pläne nachweisen, die das Konzept der *intensiven Bildung* und das Prinzip der *Arbeitsgemeinschaft* in die bauliche Gestaltung überführen. Noch heute steht in Leipzig ein Gebäude im Bauhausstil aus der Zeit der Weimarer Republik, das als Volkshochschule erbaut wurde. Überdauert hat auch ein Linolschnitt mit dem Schriftzug ‚Schule der Arbeit'. Dies ist der Ausgangspunkt für die nachfolgende Untersuchung eines möglichen Zusammenhangs zwischen Bauhaus und der Erwachsenenbildung der Leipziger Richtung. Im Sinne des Bauhausprinzips *form follows function* stellt sich die Frage, ob die architektonische Form der ‚Schule der Arbeit' der Funktion *intensiver Bildung* folgt.

[1] An dieser Stelle gilt unser Dank auch Bernd Käpplinger, der uns wertvolle Hinweise zu vorliegendem Beitrag lieferte.

1 Zum Konzept und zur Programmatik der Leipziger Arbeiterbildung: „Intensive Bildung“ und das Prinzip der Arbeitsgemeinschaft

Die Volkshochschule Leipzig wird 1922 gegründet und sieht sich der *intensiven Bildung* verpflichtet (Heller 1924: 652). Intensive Bildung skizziert Hermes 1925 im Mitteilungsblatt „Kulturwille“ wie folgt:

- „Man löse den Arbeiter nicht von der Masse.“
- „Man baue die Bildungsarbeit auf seiner beruflichen Tätigkeit auf […].“
- „Alle Bildungsarbeit muß Arbeitsgemeinschaft im innersten Sinn des Wortes sein.“ (Hermes 1925: 241)

Der erste Punkt weist darauf hin, dass die besten Köpfe aus der Arbeiterschaft ihres Erachtens besser nicht nach Bildungsaufstieg streben sollten, denn dies entzöge der Klasse ihre wichtigsten Kräfte und führe zu „armseligen Hornbrillenproleten“ (1925: 241). Der zweite Punkt zeigt die erwünschte Herangehensweise im Unterrichtsgeschehen, während das dritte Postulat die berühmt gewordene *Arbeitsgemeinschaft* qualifiziert.

Der Begriff der (Arbeits-)Gemeinschaft ist in der Erwachsenenbildung der Weimarer Republik stark verbreitet. Bei Heller und Hermes ist dieser in erkennbarer Nähe zu dem Heller persönlich bekannten Soziologen Ferdinand Tönnies angelegt (Meyer 1969: 119). Die Verbindung des Gemeinschaftsgedankens mit der Befürwortung nationaler Kultur wird bereits von Hermberg als bedenklich notiert (Hoffmann 1995: 258). Jedoch fügt Dieter Hoffmann hinzu, dass Heller, und nachdrücklicher Tönnies, deutlich von den Ideologen einer Volksgemeinschaft abzugrenzen seien (Hoffmann 1995: 251; vgl. auch Kluge 2008: 33). Zur Verwirklichung des Anspruches einer ‚Arbeitsgemeinschaft im innersten Sinne des Wortes‘ bedürfe es nun einer „Schule der Arbeit“ (Hermes 1925: 241). Hermes meint damit allerdings eine Organisationsform, nicht etwa ein Bauwerk. Diese Organisationsform als Ganze ließ sich nie verwirklichen (Stadt Leipzig 1997). Ein neues Volkshochschulheim wurde jedoch errichtet, lediglich der zugehörige Linolschnitt trägt die Aufschrift „Schule der Arbeit“ (Meisel 2007), die Einweihungsrede hielt Gertrud Hermes (Abb. 1).

Der Nachlassverwalter des Architekten Niemeyer, Herwig Roggemann, hält das Gebäude für „Gesellschaftspolitik in Kunstform“ (Hallescher Kunstverein 1995: 36). In der Erwachsenenbildung wird Hermes’ Programmatik als Grundlage für den Bau angesehen, Wolfgang Guth bezeichnet das Gebäude als das „in Stein geformte und in Beton gegossene Erinnerungsstück“ an ihre Arbeit (1996: 110). Er notiert anlässlich einer 1996 durchgeführten Reise zu historischen Orten der Erwachsenenbildung: „Dieses Bauwerk ist die architektonische Umsetzung der pädagogischen Idee, die denkbar intensivste Verwirklichung der Bildungs- und Lebensgemeinschaft junger arbeitender Erwachsener“ (ebd.).

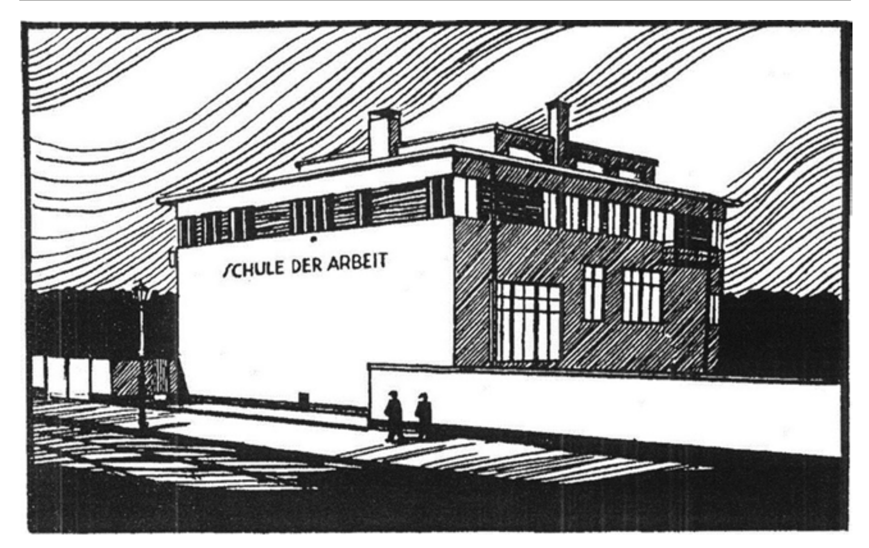


Abb. 1: „Schule der Arbeit" (1928–1933), Stieglitzstraße (Linolschnitt): Bauhaus-Architektur? (Meisel 2007, S. 62)

Tatsächlich ergab sich auch im Jahr 2003, ebenfalls anlässlich einer durch Paul Ciupke geführten Reise, derselbe Eindruck (Grotlüschen 2018). Daraus entsteht die Frage, was über den Bauprozess bekannt ist.

2 Bauhaus und Leipziger Richtung: Anknüpfung an Bekanntes und Beginn einer Spurensuche

Guth notiert vor allem den Kontakt zum Architekten Johannes Niemeyer und schlussfolgert, dieser habe „schon sehr frühzeitig die Symbiose zwischen Bauhaus-Architektur und Arbeiterbildung begründet" (Guth 1996: 110). Damit ist eine Wirkrichtung angegeben, die zunächst einmal unangetastet blieb.

In rascher Folge ließen sich neue Quellen erschließen (Grotlüschen et al. 2018), die Guth zunächst bestätigen. Niemeyers Pläne sind im Bauhaus-Archiv auffindbar und der Kontakt zwischen Heller und Niemeyer ist ebenfalls belegbar (Heller 1924). Allerdings ließ sich bisher keine Quelle finden, die den Bauauftrag spezifiziert. Es gab vielleicht auch keinen Anlass, sich weiter mit Detailfragen eines „verlassenen Gebäudes der Erwachsenenbildung" (Käpplinger/Elfert 2018) zu befassen. Erst erneute Nachforschungen anlässlich der einhundertjährigen Jubiläen der Gründungen von Bauhaus und Volkshochschulen im Jahr 2019 führten zu neuen Betrachtungen.

Es scheint also, als habe der Leipziger Ansatz der Erwachsenenbildung, der die Arbeitsgemeinschaft so sehr in den Vordergrund stellt, die Bauausführung gespeist. Nachdem längere Recherchen allerdings keinerlei Auftragsstellung zutage förderten, entsteht über einen Umweg eine andere Deutung: Für den Bau des Leipziger Gebäudes stand möglicherweise das „System der kleinen Kreise" Pate, das auf den zweiten Bauhausdirektor Hannes Meyer zurückgeht (Vass 2019). Es würde sich somit um zwei miteinander verflochtene Parallelentwicklungen handeln, nicht aber um eine lineare Anweisung der Leipziger Volksbildungskreise an den Architekten. Die nachfolgenden Ausführungen versuchen diese These im Licht einzelner Quellen und Publikationen schrittweise zu entfalten.

2.1 Das „System der kleinen Kreise" als Teil der Bauhauslehre Hannes Meyers

Zur Spezifikation der Bauhaus-Herangehensweise bietet sich hier das Wirken des Schweizer Bauhaus-Direktors Hannes Meyer an, der das Bauhaus in Dessau von 1928 bis 1930 leitet. Seine genossenschaftliche Erfahrung artikuliert er in einem Brief an Gropius vor Antritt der Architekturlehre am Bauhaus: Während er die Aufgabe „absolut nicht" überblicke, interessiere ihn aber „als ausgesprochenen Kollektivisten die Mitarbeit innerhalb einer Arbeitsgemeinschaft", das „Zusammensein und -arbeiten mit jungen Menschen" (Vass 2019: 51).

Während über die hier möglicherweise nur en passant formulierte Arbeitsgemeinschaft in Meyers Denken noch Forschungsbedarf besteht, lässt sich seine architektonische Vorstellung genauer spezifizieren. Meyer bezieht sich, wie Andreas Vass in der einschlägigen Festschrift ausführt, auf Pestalozzis „System der kleinen Kreise" und dessen Volksbildungsroman „Lienhard und Gertrud" (Vass 2019). Allerdings wäre die Bedeutung von Pestalozzis Ansatz einer „Lebenskreisphilosophie" (Reinert/Cornelius 1984: 51; vgl. dazu Pestalozzi 1968: 5–17) für Meyer erst noch zu untersuchen – und auch, welche anderen Werke ihn in dieser Hinsicht beeinflusst haben. Meyer profitiert dabei von seiner Erfahrung durch den Bau der genossenschaftlich angelegten „Freidorf-Siedlung" im Auftrag des Verbands Schweizerischer Konsumvereine. Meyers Vorlesungen sind durch die Mitschriften des Studenten und späteren Bauhausmeisters Arieh Sharon erhalten (Abb. 2), insbesondere die hier interessierende Darstellung der „kleine Kreise".

Meyer kann im Jahr 1931 die *Bundesschule des Allgemeinen Deutschen Gewerkschaftsbundes* (ADGB) in Bernau fertigstellen, die architektonisch das Prinzip der kleinen Kreise verwirklicht (Vass 2019: 45). Sein Bauleiter Arieh Sharon, der 1929 kurzzeitig auf der Burg Griebichenstein in Halle lehrt (Efrat 2019: 469), könnte hier möglicherweise den Einflüssen Johannes Niemeyers begegnet sein, der selbst bis 1925 dort lehrt (Hallescher Kunstverein 1995: 5).

Meyer findet sich in einer erblühenden Diskussion um das Neue Bauen, mit dem die Arbeiterbewegung sich von der Imitation bürgerlichen Bauens emanzipiert (Hoffsten 2017: 171). Wesentlich ist die Ablösung von bürgerlicher

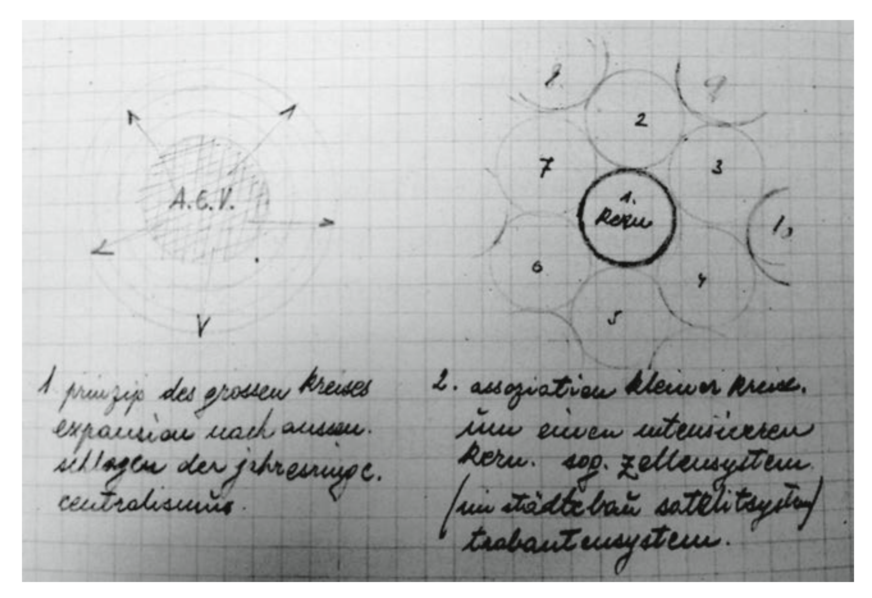


Abb. 2: „Genossenschaftliche Prinzipien“, Mitschrift aus Unterricht Meyer, 14.11.1927 (Arieh Sharon). Die Schrift besagt: „1 prinzip des grossen kreises – expansion nach aussen – schlagen der jahresringe – centralismus; 2 assoziation kleiner kreise um einen intensiveren kern – sog. zellensystem (im städtebau satelitsystem) trabantensystem.“ Die Kleinschrift wird dem Bauhaus Dessau im Jahr 1933 untersagt. (Thöner 2014: 25)

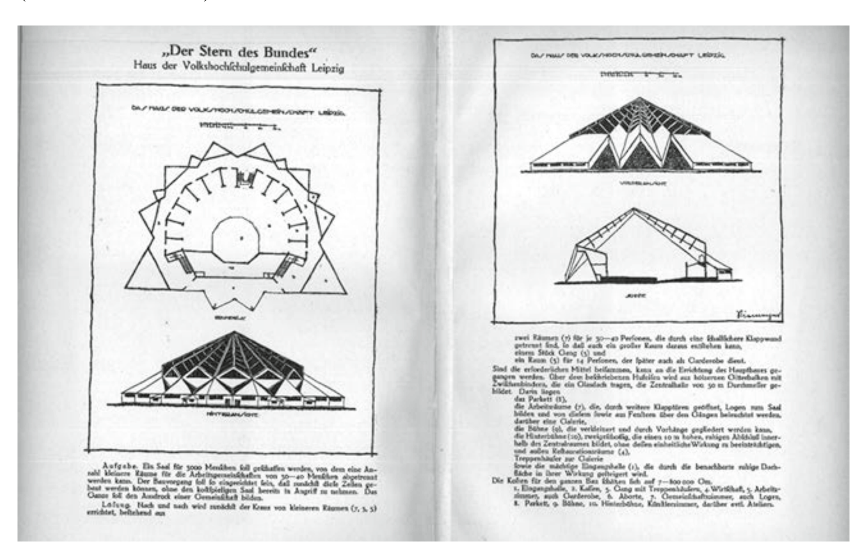
Verzierung und Überhöhung. So rühmt Adolf Behne das neue Frankfurter Gewerkschaftshaus 1931 als „ohne Pomp und Firlefanz“ (zit. n. ebd.: 185). Die ADGB-Bundesschule wird bei ihrer Einweihung als Symbol der gewerkschaftlichen Kulturauffassung bezeichnet (ebd.). Allerdings ist die Arbeiterschaft weniger von der Sachlichkeit überzeugt (ebd.: 187). Anna Siemsen formuliert 1929, sie sehne sich nach „bürgerlicher Wohlhäbigkeit“ (zit. n. ebd.: 188). Auch später ist die Idee von Garten- und Trabantenstadt, von Sachlichkeit und Fabrikcharme der Bauhausarchitektur durchaus umstritten.

Bernau ist unmittelbar im System der kleinen Kreise gebaut (Vass 2019: 45) und versucht, Lebenswirklichkeit als Basis und Erkenntnisgegenstand im Bau zu repräsentieren und auch bewusstes Landschaftserleben zu ermöglichen (ebd.). Es ist zudem als „schule im walde“ (ebd.: 52) angelegt; auch dieses Element findet sich in der ‚Schule der Arbeit‘ deutlich. Festzuhalten ist, dass die Verrohung der Arbeiterschaft durch schlechte, vereinzelnde Wohn-, Arbeits- und Lebensverhältnisse, u. a. die durch die industrielle Produktion verschmutzte Luft, einen zentralen Ausgangspunkt für sozialreformerische Ansätze unterschiedlicher Couleur bildet. Es stellt sich daher die Frage, ob die ‚Schule der Arbeit‘ wirklich Heller und Hermes ein Denkmal setzt oder ob der Architekt Niemeyer eher die archi-

tektonisch-genossenschaftlichen Gedanken Hannes Meyers und zeitgenössischer Architektur übernahm.

2.2 Entstehungskontext und erste Gestaltungspläne zu einer ‚Schule der Arbeit'

Zur Entstehung der ‚Schule der Arbeit' wird in der Regel auf Hermann Hellers 1924 publiziertes „Freies Volksbildungswesen" zurückgegriffen. Heller bringt einige Erfahrung in der Volksbildungsarbeit mit, wurde bei Gustav Radbruch habilitiert und gründete mit ihm in Kiel 1919 die dortige Volkshochschule (Otte 1982). Über den Kieler Kontakt zwischen Heller und der Familie Niemeyer sind lediglich Bruchstücke bekannt. Heller lädt Johannes Niemeyer 1924 ein, der *Hörerversammlung der Volkshochschulgemeinschaft Leipzig* Pläne für ein Gebäude vorzulegen. Die Pläne sind im Anhang der Schrift zum freien Volksbildungswesen abgedruckt und erläutert (Heller 1924: 216). Ein sogenannter „Stern des Bundes" lässt sich relativ gut in zeitgenössische Kathedralen- und Glaspalast-Utopien einordnen (Hoffsten 2017) und trägt auch die für Niemeyer typischen expressionistisch-kristallinen Züge (Hallescher Kunstverein 1995: 8). Von besonderem Interesse ist jedoch die Bildunterschrift (Abb. 3). Sie erläutert, dass die Aufgabe, eine große Gemeinschaft und kleinere Arbeitsgemeinschaften zugleich zu beherbergen, im Wege eines „Kranz[es] von kleineren Kreisen" gelöst wurde (Heller 1924: 216).



„Der Stern des Bundes"
Haus der Volkshochschulgemeinschaft Leipzig

Aufgabe. Ein Saal für 3000 Menschen soll geschaffen werden, von dem eine Anzahl kleinere Räume für die Arbeitsgemeinschaften von 30—40 Menschen abgetrennt werden kann. Der Bauvorgang soll so eingerichtet sein, daß zunächst diese Zellen gebaut werden können, ohne den kostspieligen Saal bereits in Angriff zu nehmen. Das Ganze soll den Ausdruck einer Gemeinschaft bilden.

Lösung. Nach und nach wird zunächst der Kranz von kleineren Räumen (7, 3, 5) errichtet, bestehend aus

zwei Räumen (7) für je 30—40 Personen, die durch eine schalldichte Klappwand getrennt sind, so daß auch ein großer Raum daraus entstehen kann,
einem Stück Gang (3) und
ein Raum (5) für 14 Personen, der später auch als Garderobe dient.

Sind die erforderlichen Mittel beisammen, kann an die Errichtung des Haupthauses gegangen werden. Über dem beschriebenen Hufeisen wird aus hölzernen Gitterbalken mit Zwischenbindern, die ein Glasdach tragen, die Zentralhalle von 50 m Durchmesser gebildet. Darin liegen
das Parkett (8),
die Arbeitsräume (7), die, durch weitere Klapptüren geöffnet, Logen zum Saal bilden und von diesem sowie aus Fenstern über den Gängen beleuchtet werden,
darüber eine Galerie,
die Bühne (9), die verkleinert und durch Vorhänge gegliedert werden kann,
die Hinterbühne (10), zweigeschossig, die einen 10 m hohen, ruhigen Abschluß innerhalb des Zentralraumes bildet, ohne dessen einheitliche Wirkung zu beeinträchtigen,
und außen Restaurationsräume (4),
Treppenhäuser zur Galerie
sowie die mächtige Eingangshalle (1), die durch die benachbarte ruhige Dachfläche in ihrer Wirkung gesteigert wird.

Die Kosten für den ganzen Bau stellen sich auf 7—800 000 Gm.

1. Eingangshalle, 2. Kassen, 3. Gang mit Treppenhäusern, 4. Wirtschaft, 5. Arbeitszimmer, auch Garderobe, 6. Aborte, 7. Gemeinschaftszimmer, auch Logen, 8. Parkett, 9. Bühne, 10. Hinterbühne, Künstlerzimmer, darüber evtl. Ateliers.

Abb. 3: Stern des Bundes: „Aufgabe: Saal von 3000 Menschen sowie Arbeitsgemeinschaften für 30—40 Personen. Lösung: Kranz von kleineren Räumen […]" (in: Heller 1924: 216).

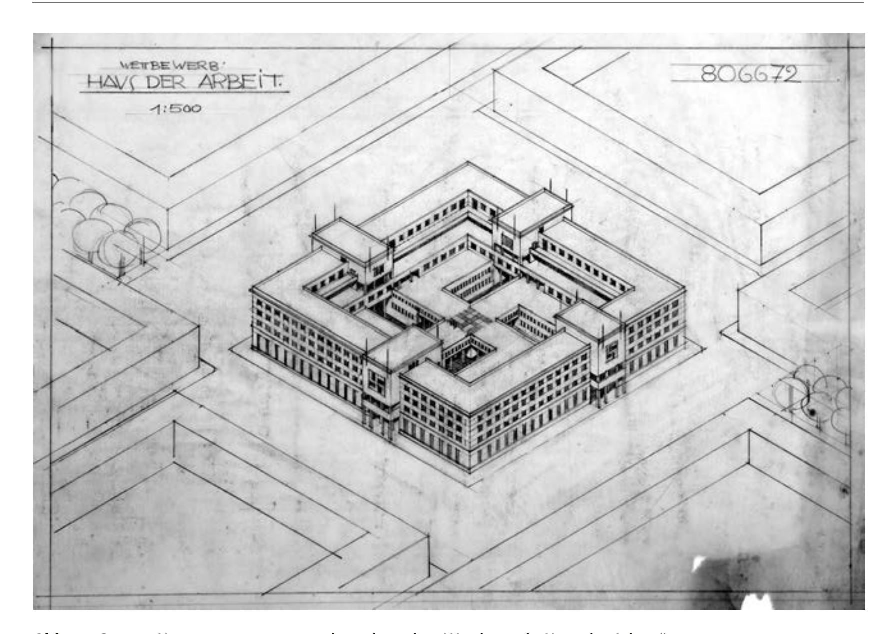


Abb. 4: Beitrag Niemeyers zum nationalsozialistischen Wettbewerb „Haus der Arbeit" (Rechteinhaberin: Berlinische Galerie)

Mitsamt dem „Stern des Bundes" ist eine Siedlungsplanung abgedruckt, die Niemeyer damals als „Schule der Arbeit" bezeichnet. Das später realisierte Gebäude ist nicht Teil der Planung. Allerdings macht die geordnete Anlage mit den hohen Türmen auf der grünen Wiese einen seltsam abweisenden, lagerartigen Eindruck. In späteren Entwürfen für den 1933 ausgelobten Wettbewerb für ein nationalsozialistisches „Haus der Arbeit" (Hoffsten 2017: 95) lassen sich Ähnlichkeiten zu diesem Entwurf feststellen.

Mehrere ehemalige Mitglieder des Deutschen Arbeitsrats, etwa Walter Gropius, beteiligten sich, dabei legt Bernhard Hoetger die Hakenkreuzform zugrunde (Hoffsten 2017: 196).[2] Diese variiert auch Niemeyer (Abb. 4). Der Wettbewerb läuft ins Leere, da die Mobilmachung bald schon finanzielle Priorität erhält (ebd.: 197).

2 Im April 1934 gestalteten Walter Gropius und Ludwig Mies van der Rohe, Nachfolger von Meyer als Direktor am Bauhaus, „zusammen mit mehreren Meistern und Bauhäuslern" die Ausstellung „Deutsches Volk – Deutsche Arbeit" der Deutschen Arbeiterfront (DAF) mit. Im gleichen Jahr beteiligte sich Gropius am Wettbewerb „Häuser der Arbeit" und skizzierte eine „kubische Anlage mit Hakenkreuzfahnen" (Nerdinger 2018, S. 114). Mies unterstützte darüber hinaus Adolf Hitler u. a. im „Aufruf der Kulturschaffenden" (1934) (ebd.).

2.3 Ansichten der „Schule der Arbeit" – Arbeitsgemeinschaft und kleine Kreise

Weder Niemeyers erste Entwürfe noch Hermes' didaktisches Konzept einer Produktionsschule wurde in die Tat umgesetzt (Stadt Leipzig 1997: 11). Die Grundrisse und Fotografien lassen sich danach befragen, ob es sich hier um die Stein gewordene Arbeitsgemeinschaft handelt oder ob sich die Kombination von Saal und Aula mit Lehrlingszimmern nicht auch als „System kleiner Kreise" interpretieren ließe, zumal nunmehr nachgewiesen ist, dass der Architekt das System bereits 1922/24 kannte, und zwar bevor Arieh Sharon 1927 die Vorlesung Hannes Meyers mitschrieb. Das Zentralblatt der Bauverwaltung druckt 1929 die Grundrisse sowie eine Beschreibung ab. Die Geschosse enthalten die folgenden Elemente:

- *Untergeschoss: Keller mit Hausmeisterwohnung, Garten mit Sitzgelegenheit unter einem Baum und Amphitheater*
- *Erdgeschoss: Unterer Saal für 120 Personen, Vorträge, Gymnastik, Festlichkeiten. Zwei Seminarräume für je 20 Personen und eine kleine Bibliothek*
- *Erstes Stockwerk: Obere Ebene mit 12 Zweibettzimmern für Lehrlinge und einem Raum für eine Lehrkraft sowie hauswirtschaftliches Personal und Küche, darinnen die „Aula"* (Preußisches Finanzministerium 1929)

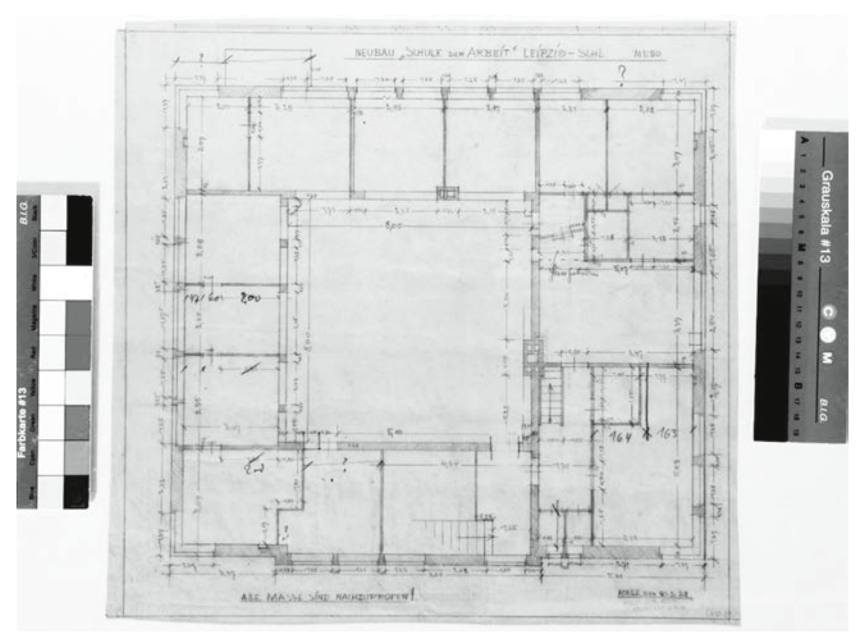


Abb. 5: Originalpläne aus dem Bauhaus-Archiv, Berlin, hier: Grundriss oberes Geschoss mit Lehrlingszimmern in kreisförmiger Ordnung um die Aula (Bauhaus-Archiv Berlin).

Besonders relevant erscheint die Aula im Obergeschoss. Von der Aula gehen ringsum die Lehrlingszimmer und Wirtschaftsräume ab, Licht erhält die Aula durch Oberlichter. Der Grundriss zeigt einen Ring kleiner Zimmer um die Aula. Wie in Bernau sind Zweibettzimmer vorgesehen, die eine Vergemeinschaftung im Kleinen erlauben. Daraus tritt man jedoch sehr unmittelbar in die lernende Lebensgemeinschaft der Aula ein. Die im Bauhaus-Archiv in Berlin liegenden Originalpläne bestätigen die Darstellung des Zentralblatts (Abb. 5):

Auch die Verwandtschaft der „schule im walde“ (Bernau) mit der ‚Schule der Arbeit‘ (Leipzig) ist am Grundriss erkennbar. Es sind bemerkenswert genaue gärtnerische Angaben im Grundriss enthalten (Abb. 6).

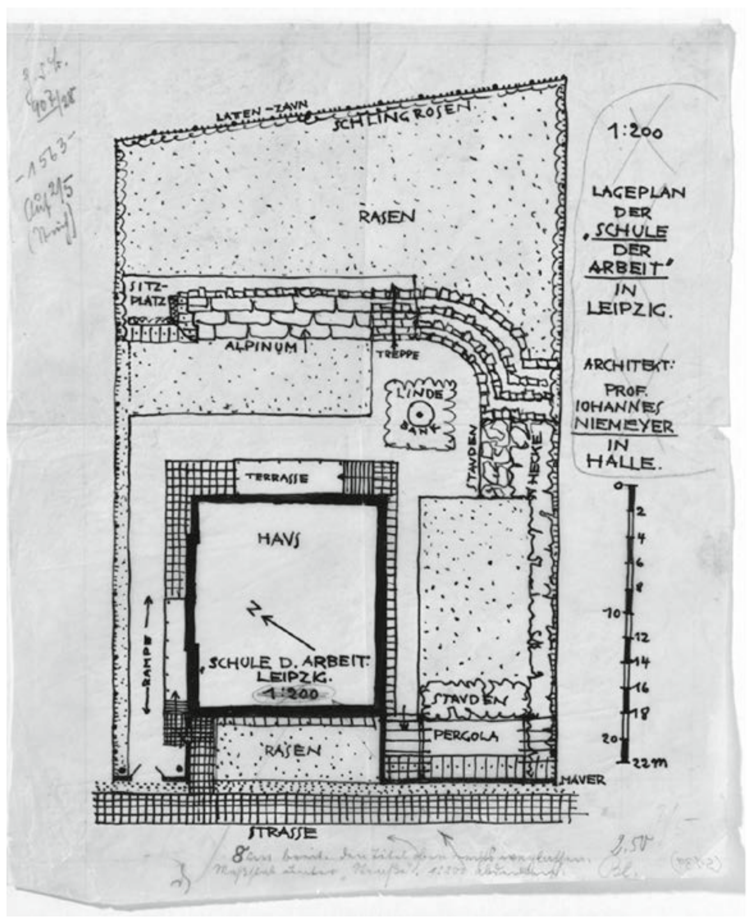


Abb. 6: Gebäude- und Gartenanlage, Plan von 1928 aus dem Bauhaus-Archiv, Berlin.

Mehrere Zeitungsartikel vermelden die Einweihung und die Eröffnungsansprache von Gertrud Hermes. Die *Neue Leipziger Zeitung* hält am 13.10.1928 fest: „Bestimmung: freie Volksbildung in Anlehnung an Anschauung und Tätigkeit der Hörer zu vermitteln“ (Neue Leipziger Zeitung 1928). Dagegen kritisieren die *Leipziger Neuesten Nachrichten* am 15.11.1928: „Wie kommen Staat und Gemeinde dazu, einem privaten Unternehmen derartige Summen aus der öffentlichen Hand zuzuspielen? (…) Die Einwohnerschaft, aus deren Taschen die Mietzinssteuer fließt, verwahrt sich mit aller Energie gegen den Mißbrauch ihres Geldes, sie zahlt es nicht, damit Marxisten ein vornehmes Haus beziehen, um gegen die ‚Bürgerlichen‘ Pläne zu schmieden“ (Leipziger Neueste Nachrichten 1928).

Nach nur viereinhalb Jahren – von Herbst 1928 bis Frühling 1933 – hat sich die politische Lage gewendet und die ‚Schule der Arbeit‘ wird, wie auch das Bauhaus in Dessau, durch die nunmehr einflussreicheren faschistischen Kräfte angegriffen und wenige Tage später geschlossen. Ein Brief des Leiters des Volksbildungsamts Gramm an den konservativen, später dem Widerstand angehörenden und 1944 hingerichteten Bürgermeister Dr. Goerdeler gibt eindrucksvoll Zeugnis von den frühen und gewaltsamen Angriffen marodierender Faschisten. Das Gebäude wird als Teil der Volkshochschule weiter genutzt.[3] Ab 1934 werden Volkshochschulen zu „Volksbildungsstätten“. Sie sind damit der *Deutschen Arbeitsfront (DAF)* der *NS-Gemeinschaft Kraft durch Freude – Deutsches Volksbildungswerk* unterstellt (Klemm/Lemke/Mede-Schelenz 2019: 18).

Auch das Bauhaus in Dessau wird vereinnahmt. In das ehemals von Oskar Schlemmer und Hannes Meyer, dann von Gunta Stölzl und ihrem Mann Arieh Sharon bewohnte *Meisterhaus* ziehen führende Junckers-Mitarbeiter ein, ab 1939 gehören die Häuser den Junckers-Werken (Oswalt 2014: S. 27f.). Ein Teil der Lehrenden emigriert, ein anderer Teil stellt sich dem deutschen Faschismus zur Verfügung. Als haarsträubendster Beleg muss die Planung des Lagers Auschwitz durch den Bauhaus-Architekten Ertl gelten (Oswalt 2014, S. 17).

3 Fazit: Parallele Entwicklungen neuer Vergemeinschaftungsformen

Das Anliegen dieses Beitrags richtet sich auf die Frage der Verbindung von Volkshochschule und Bauhaus, der Anlass ist das gemeinsame Jubiläumsjahr 2019. Die verschiedenen Quellen bedürfen dabei einer zeitlichen Anordnung, um die Einflussrichtungen genauer zu beleuchten (Abb. 7). Die *Schule der Arbeit* in Leipzig und die *ADGB-Bundesschule* in Bernau wurden fast zeitgleich erbaut, allerdings von äußerst unterschiedlichen Architekten. Sie tragen Elemente einer Sach-

3 Heute ist das Gebäude in Privatbesitz.

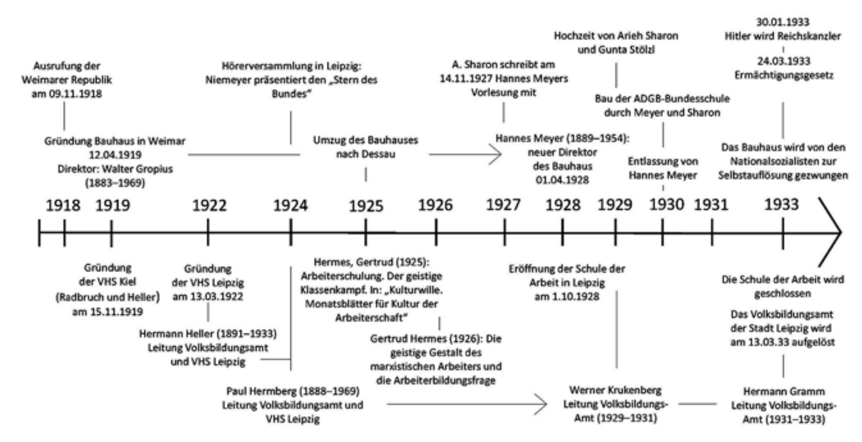


Abb. 7: Zeitstrahl zu den Verbindungen zwischen Bauhaus und Erwachsenenbildung (eigene Darstellung)

lichkeit, geben sich funktional, und beide sind wesentlich der Arbeiterbildung und Arbeiterbewegung gewidmet. Beide weisen ein System der kleinen Kreise aus. In Bernau ist diese Architektur durch Hannes Meyer und Arieh Sharon belegt und im Dienste der Arbeiterbildung begründet (Vass 2019), in Leipzig wird sie eher der Volksbildung unter Hermes und Heller zugeschrieben. Allerdings schlägt der Architekt Niemeyer schon bei der Hörerversammlung 1922 (Heller 1924) den „Kranz der kleinen Kreise“ als Lösung für Belange der Arbeiterbildung vor. Als Lehrender der Burg Griebichenstein (bis 1925) und ab 1928 als Architekt in Berlin ist ihm die Bauhauslehre Hannes Meyers möglicherweise bekannt.

Hermes fragt jedoch noch 1926 (Hermes 1926: 283ff.) nach einem „Bau“, der für diese Form des gemeinschaftlichen, nicht-individualistischen Lebens geeignet wäre. Sie verweist dann auf Hellers Publikation von 1924. Sharon hört Meyers Vorlesung erst 1927, Meyer wird erst 1928 Bauhaus-Direktor in Dessau. Betrachtet man also die zeitliche Abfolge, ist offen, wie es zur Architektur der Schule der Arbeit kam. Nur wenn Meyer die *kleinen Kreise* schon Anfang der 1920er Jahre verwendet hat und wenn Niemeyer davon wusste, kann die Anlage der Lehrlingszimmer und der Aula Meyers Auslegung der Bauhausidee zugeschrieben werden. Kleine Kreise sind allerdings Kern genossenschaftlichen Siedlungsbaus (s. o.) und insofern möglicherweise schon Anfang der 1920er Jahre architektonisches Allgemeingut des Neuen Bauens.

Zu fragen ist zudem, ob die *intensive Richtung*, die das Leben in kleinen Gemeinschaften propagiert und für Belange der Arbeiterbewegung gleichzeitig doch Versammlungsräume brauchte, im Kontext genossenschaftlicher Vorstellungen bzw. des Neuen Bauens zu sehen ist. Im Lichte der Debatte um den Wiederaufbau des Leipziger Gewerkschaftshauses ist hier zu vermuten, dass die zahlenmä-

ßig kleinere Bewegung der Arbeiterbildung nicht etwa das Bauhaus inspiriert hat, sondern umgekehrt von der inhaltlichen Auseinandersetzung der größeren Bewegung der gewerkschaftlichen, sozialistischen und sozialdemokratischen Architektur profitiert hat (Hoffsten 2017: 162–198).

Literaturverzeichnis

Efrat, Zvi (2019): Arieh Sharon und die Architektur des neuen Staates Israel. In: Oswalt, P. (Hrsg.): Hannes Meyers neue Bauhauslehre. Von Dessau bis Mexiko. Gütersloh, Berlin, Basel: Birkhäuser, S. 466–482.

Grotlüschen, Anke et al. (2018): Man löse den Arbeiter nicht von der Masse. Gertrud Hermes (1872–1942). Or: Form follows function in the Bauhaus architecture of the School of Work in Leipzig. Conference Paper: ESREA History of Adult Education – Pioneering Men and Women in Adult Education. Paris.

Grotlüschen, Anke (2018): Schule der Arbeit in Leipzig – ein Rückblick in Bildern. In: Käpplinger, B./Elfert, M. (Hrsg.): Verlassene Orte der Erwachsenenbildung in Deutschland / Abandoned Places of Adult Education in Canada. Studies in pedagogy, andragogy, and gerontagogy, Band 74. Berlin: Peter Lang, S. 49–62.

Guth, Wolfgang (1996): Die Schule der Arbeit in Leipzig-Schleußig: Modellhafte Erwachsenenbildung oder Relikt in der Arbeiterbildung? In: Ciupke, P./Jelich, F.-J. (Hrsg.): Soziale Bewegung, Gemeinschaftsbildung und pädagogische Institutionalisierung. Erwachsenenbildungsprojekte in der Weimarer Republik. 1. Aufl. Geschichte und Erwachsenenbildung, Bd. 6. Essen: Klartext Verlag, S. 109–117.

Hallescher Kunstverein (1995): Johannes Niemeyer. Architekt und Maler. Halle.

Heller, Hermann (1924): Freie Volksbildungsarbeit. Grundsätzliches und Praktisches vom Volksbildungsamte der Stadt Leipzig. Leipzig: Verlag der Werkgemeinschaft Leipzig.

Hermes, Gertrud (1925): Arbeiterschulung. Der geistige Klassenkampf. In: Kulturwille. Monatsblätter für Kultur der Arbeiterschaft, S. 241–242.

Hermes, Gertrud (1926): Die geistige Gestalt des marxistischen Arbeiters und die Arbeiterbildungsfrage. Tübingen: J. C. B. Mohr.

Hoffmann, Dieter (1995): Gemeinschaft in der deutschen Erwachsenenbildung. Historische Analyse und Perspektiven für die Praxis. Zugl.: Bremen, Univ. Diss., 1995. Europäische Hochschulschriften Reihe 11, Pädagogik, Bd. 633. Frankfurt a. M.: Lang.

Hoffsten, Anke (2017): Das Volkshaus der Arbeiterbewegung in Deutschland. Gemeinschaftsbauten zwischen Alltag und Utopie. Köln: Böhlau Verlag.

Käpplinger, Bernd/Elfert, Maren (Hrsg.) (2018): Verlassene Orte der Erwachsenenbildung in Deutschland / Abandoned Places of Adult Education in Canada. Studies in pedagogy, andragogy, and gerontagogy, Band 74. Berlin: Peter Lang.

Klemm, Ulrich/Lemke, Tobias/Mede-Schelenz, Anja (2019): 100 Jahre Volkshochschule in Sachsen. Ausstellungskatalog. Ulm: Klemm+Oelschläger.

Kluge, Sven (2008): Vermisste Heimat? Zum emanzipativ-repressiven Doppelcharakter der Gemeinschaftsthematik innerhalb der modernen Pädagogik. Pädagogik, Band 4. Berlin: Frank & Timme.

Leipziger Neueste Nachrichten (1928): Die Schule der Arbeit. Leipzig.

Meisel, Arne (2007): Gertrud Hermes und die Leipziger Volkshochschulheime. In: Knoll, J. (Hrsg.): Gestalt und Ziel. Beiträge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. 1. Aufl. Leipzig: Pro Leipzig, S. 53–67.

Meyer, Klaus (1969): Arbeiterbildung in der Volkshochschule. Die Leipziger Richtung, ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Volksbildung in den Jahren 1922–1933. Schriften zur Erwachsenenbildung. Materialien zur Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett.

Nerdinger, Winfried (2018): Das Bauhaus. Werkstatt der Moderne. München: C. H. Beck.

Neue Leipziger Zeitung (1928): Die Schule der Arbeit. Leipzig.

Oswalt, Philipp (2014): Dessau 1933–1945: Aufstieg und Fall einer Rüstungsmetropole (Einleitung). In: Oswald, P. (Hrsg.): Dessau 1945. Moderne zerstört. 1. Auflage. Leipzig: Spector Books, S. 16–19.

Otte, Holger (1982): Gustav Radbruchs Kieler Jahre 1919–1926. Zugl.: Kiel, Univ. Diss. Rechtshistorische Reihe, Band 17. Frankfurt a. M.: Lang.

Pestalozzi, Johann Heinrich (1968): Kleine Schriften zur Volkserziehung und Menschenbildung. hrsg. von Theo Dietrich. 4., erw. Aufl. Klinkhardts pädagogische Quellentexte. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Preußisches Finanzministerium (1929): Zentralblatt der Bauverwaltung, 49. Jahrgang. Berlin.

Reinert, Gerd-Bodo/Cornelius, Peter (1984): Johann Heinrich Pestalozzi. Anthropologisches Denken und Handeln. Ein pädagogisches Konzept für unsere Zeit. Düsseldorf: Schwann.

Stadt Leipzig, Volkshochschule (1997): 75 Jahre Volkshochschule Leipzig. Leipzig.

Thöner, Wolfgang (2014): Von der Kunstkolonie zur Junkerstadt: Die Dessauer Meisterhäuser in den Jahren 1932–1945. In: Oswald, P. (Hrsg.): Dessau 1945. Moderne zerstört. 1. Auflage. Leipzig: Spector Books, S. 24–30.

Vass, Andreas (2019): Pädagogik in der Architektur Hannes Meyers. In: Oswalt, P. (Hrsg.): Hannes Meyers neue Bauhauslehre. Von Dessau bis Mexiko. Gütersloh, Berlin, Basel: Birkhäuser, S. 44–56.

Demokratie als Argument? Erwachsenenbildung und Studium Generale in der Bildungsreform der Nachkriegsjahre

Gabriele Molzberger

1 Einleitung

Der Beitrag befasst sich mit Begründungen zur demokratischen Bildung Erwachsener im Kontext von Universitätsreformen in den ersten Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie „Demokratie als Argument" in der bildungspolitischen Auseinandersetzung zu Wiederaufbau und Neujustierung des Bildungssystems eingesetzt und welche spezifische Relation von Erwachsenenbildung und Hochschule dabei gedacht wurde.

Die bildungspolitische Diskussion wird anhand der Auseinandersetzung um das Studium Generale nachgezeichnet, denn der Beitrag ist eingebettet in den Kontext eines größeren Forschungsprojektes zum „Studium Generale in der BRD nach 1945"[1]. Während im Mittelalter das Studium Generale dem Ganzen des universitären Studiums entsprach, werden damit heute in der Regel Lehrveranstaltungen jenseits des Fachstudiums bezeichnet. In seiner Geschichte hat der Begriff „Studium Generale" seinen Bedeutungshorizont im Kontext der Ideengeschichte der Wissenschaften, der Institutionengeschichte der Universität und der Geschichte der Bildungsreform entfaltet. Er eignet sich zur Erforschung der „wechselvollen Beziehungen zwischen Wissenschaft und allgemeiner Bildung im Verhältnis ihrer Institutionen Universität und Erwachsenenbildung" (Fülgraff 1982: 177).

Während sich das Forschungsprojekt auf die Bildungsgeschichte der BRD bis in die Gegenwart bezieht, fokussieren die nachfolgenden Abschnitte lediglich die Jahre unmittelbar nach 1945. Zunächst wird die Relevanz des Studium Generale als Gegenstand der historischen Erwachsenenbildungswissenschaft begründet und die historiographische Forderung aufgegriffen, die Verschränkung von Ideen- und Sozialgeschichte in die bildungsgeschichtliche Rekonstruktion einzubeziehen. Diesem Anspruch folgend skizziert der Beitrag im Hauptteil, wie der

1 Das Forschungsprojekt wird von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) als Sachbeihilfe für drei Jahre unter der Projektnummer 351258276 gefördert. Es handelt sich um ein gemeinsames Projekt der Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft/Theorie der Bildung (Prof. Dr. Rita Casale) und der Professur für Erziehungswissenschaft m. d. S. Berufs- und Weiterbildung (Prof. Dr. Gabriele Molzberger) an der Bergischen Universität Wuppertal.

Kontext von Bildungsreform in die Begründungsfiguren des Studium Generale und in die Beteiligung von Erwachsenenbildung an der Universität einfloss. Studium Generale und Erwachsenenbildung wurden als wesentliche Anforderungen für ein Studium in einer demokratisierten bzw. einer zu demokratisierenden Gesellschaft begründet. Als Material für die Analyse dienen ein bildungspolitisches Gutachten zur Hochschulreform von 1948 und seine wissenschaftliche Rezeption und Diskussion. Des Weiteren wird auf den gewerkschaftsnahen Oberaudorfer Kreis Bezug genommen, um exemplarisch zu zeigen, wie Erwachsenenbildungsvertreter/-innen das Außeruniversitäre und Universitäre einander politisch anzunähern suchten und dabei das Studium Generale als mögliche Verbindung begriffen.

2 Zum Gegenstandsbereich und Forschungsstand

Die Geschichte des Verhältnisses von Erwachsenenbildung und Universität ist allgemein und in der Form standortbezogener Studien relativ gut erforscht (Faulstich 1982, Friedenthal-Haase 1991, Molzberger 2017, Zeuner 2015). Zu den vielbeachteten Standortstudien zählen u. a. Göttingen, Kiel, Köln und Berlin, weil sie auch Verflechtungen von Institutionen- und Disziplingeschichte der Erwachsenenbildung sichtbar machen. Erich Schäfer konstatiert für seine Rekonstruktion der Vorläufer wissenschaftlicher Weiterbildung, „daß die Geschichte der universitären Erwachsenenbildung eine Geschichte der wiederholten Versuche ist, bei den Hochschulen Einsicht in die Notwendigkeit zu wecken, durch die Übernahme von Weiterbildungsaufgaben einen Beitrag zur hochschulinternen und -externen Innovation zu leisten“ (Schäfer 1988, Klappentext). Aus international vergleichender Perspektive wird im Hinblick auf das Verhältnis der deutschen Erwachsenenbildungsbewegung zur Universität angemerkt, dass es „ein eigentümliches Spannungsverhältnis zu dem Hort wissenschaftlicher Rationalität“ (Friedenthal-Haase 1991: 5) gebe, welches sich in der amerikanischen und britischen Fachentwicklung in dieser Form nicht abbilde. Die Aussagen verdeutlichen, dass neben „Demokratie“ auch andere Begriffe zur Legitimation von Ideen oder Reformen der beiden Bildungsbereiche herangezogen werden wie etwa „Innovation“ oder „das Ausland“.

Für den hier besonders interessierenden Zeitraum sind neben Forschungsarbeiten zum Verhältnis Erwachsenenbildung und Universität auch Studien zur Re-Education-Politik der Besatzungsmächte nach dem Zweiten Weltkrieg relevant. Sie behandeln die Frage, inwieweit diese Politik ihre Zielsetzung, die Demokratisierung Deutschlands, erreichen konnte (Zeuner 2015; Heinemann 1981, 1991; Wolbring 2014). Ein wesentlicher Fokus dieser Arbeiten liegt auf dem Wiederaufbau des Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystems – nicht aber auf der

Erwachsenenbildung. So reklamiert Christine Zeuner, dass eine grundlegende Untersuchung und Einordnung der Re-Education-Politik der Besatzungsmächte und ihrer Bedeutung für die Erwachsenenbildung als vierte Säule des Bildungssystems noch ausstehe (Zeuner 2015: 6). Zeuner identifiziert ein Desiderat, dem sie große Bedeutung zumisst, denn die Erwachsenenbildung habe „eine wichtige politische und gesellschaftliche Rolle für die Demokratisierung der Bundesrepublik" gespielt" (ebd.: 2). Aus methodologischer Perspektive verweist sie in ihrem Aufsatz auf die Notwendigkeit, einen realhistorischen Überblick zu geben. Darüber hinaus sei es notwendig, „jeweils ergänzend theoretische Perspektiven, ideen- und sozialgeschichtliche Strömungen zu skizzieren, denn sie begründen teilweise realgeschichtliche Entwicklungen, können aber durchaus auch im Gegensatz zu ihnen stehen" (ebd.: 4).

Dieses Anliegen grundiert auch das o. g. Forschungsprojekt, indem es ausgehend von Kontinuitäten und Diskontinuitäten der Bildungsgeschichte untersucht, inwiefern die Begründungen und Legitimierungen des Studium Generale auf eine angebliche oder vermutete Krise der Universität als Ganzer zurückgeführt werden kann (Pars-pro-Toto-These) und wie das Studium Generale als jeweiliges Antidot in verschiedenen Phasen und Krisendiagnosen der Bildungsgeschichte ausgestaltet wurde (Polyvalenz-These). Außerdem erforscht das Projekt das Studium Generale wissensgeschichtlich in Zusammenhang mit Transformationen der Universität und mit Verschiebungen der Bildungsräume sowie der ihnen zugewiesenen Bildungsaufträge bzw. gesellschaftlichen Funktionen (Zirkulationsthese) (zur Begründung der Thesen und zum methodologischen Ansatz vgl. Casale/Molzberger 2018). Es wird der Zusammenhang von wissenschaftlichen Begründungen, politischen Handlungsaufforderungen und institutionellen Ausgestaltungen rekonstruiert.

Für die Untersuchung ist die Frage nach der Periodisierung und damit nach der Zeitlichkeit (Koselleck 1977; Jordheim 2012) nicht unwesentlich, da für die Bildungsgeschichte, zumal für die Erwachsenen-/Weiterbildungsgeschichte eine synchrone Periodisierung mit allgemeingeschichtlichen Entwicklungen nicht gegeben ist (Olbrich 1985: 47). Epochen der Bildungsgeschichte werden durch Komplexitätsreduktion ausgemacht. Häufig werden Dekaden beschrieben und typisiert. Aber auch legislative Neuerungen oder wichtige Gesetzesänderungen werden als Marksteine geschichtlicher Zäsuren und Wenden herangezogen. Der in diesem Beitrag interessierende Topos der „Demokratie als Argument" wird mit dem Ausbau der Universitäten zwischen Stagnation, Funktionalisierung und Vermassung in der Hochschulgeschichte nach 1945 kontinuierlich in Verbindung gebracht (Banscherus 2007) – mal vor- und mal nachrangig im Wechselspiel mit anderen rhetorischen Figuren. Dies zeigt sich bereits in der ersten Phase des Wiederaufbaus nach dem Zweiten Weltkrieg – während der Re-Education-Politik ebenso wie in den Jahren nach Gründung der BRD bis etwa 1964.

3 Über die Notwendigkeiten und Möglichkeiten von Hochschulreform nach 1945: Demokratie als Argument

Eines der meist beachteten frühen Dokumente zur Hochschulreform in den Nachkriegsjahren des 20. Jahrhunderts in Deutschland ist das sogenannte Blaue Gutachten. Mitten in den geistigen und physischen Trümmern erhält eine Kommission[2], eingesetzt durch den britischen Militärgouverneur, Sir Brian Robertson, die Aufgabe, den Beitrag der Hochschulen zur künftigen demokratischen Entwicklung auszuloten. Der britischen Besatzungsmacht ging es nicht nur um die Entnazifizierung, sondern darum, „dauerhaft demokratische Verhaltensweisen im politischen und sozialen Umgang überhaupt zu sichern“ (Pingel 2009: 235). Die ernannten Mitglieder wurden im Hinblick auf ihre moralische Integrität als tadellos eingeordnet. Die Kommission erhielt den offiziellen Titel „Studienausschuss für Hochschulreform“ und sechs Monate Zeit, eine Stellungnahme zur Notwendigkeit und Möglichkeit einer Hochschulreform zu verfassen. Ihre Arbeit begann mit der ersten Sitzung im April 1948.[3]

Das Gutachten gleicht der Suche nach einem deutschen Weg zur Demokratie während der Besatzung und zwar durch den Verweis auf die abendländische und christliche Tradition einerseits und durch die beabsichtigte Einbettung der Universität in die Gesellschaft andererseits. Unterstrichen wird die Einigkeit über „die Notwendigkeit und die Möglichkeit einer Hochschulreform“ einschließlich der „Grenzen, die einer bloß institutionellen Reform gesetzt sind“ (Studienausschuss 1948: 2). Daraus folgt die Betonung der ideellen und der praktischen Ebene: Auf der ideellen Ebene sieht die Kommission „die Aufgabe der Hochschule (…) im Dienst am Menschen durch die in wissenschaftlicher Erforschung der Wirklichkeit zu gewinnende Lehre der Wahrheit“, woraus sich „die Verpflichtung der Hochschule gegenüber der Gesellschaft wie diejenige gegenüber der Wahrheit“ (ebd.: 2) ergebe. Auf der praktischen Ebene werden Vorschläge zur Erleichterung eines „Studiums für Unbemittelte, zur Förderung des Kontakts der

2 Dem Studienausschuss gehörten folgende Mitglieder an: Dr. Henry Everling (Vorsitz); Generaldirektor der Großeinkaufs-Gesellschaft Deutscher Konsumgenossenschaften in Hamburg; Sekretär: Amtsgerichtsrat Dr. Walter Reimers (Hamburg); Dr. Joachim Beckmann (ev. Kirche, Oberkirchenrat und Dozent, Düsseldorf); Prof. Dr. Friedrich Drenckhahn (Direktor der Pädagogischen Hochschule Kiel); Prälat Dr. Robert Grosche (Stadtdechant, Mitglied des Kuratoriums der Universität Köln); Prof. Dr. Otto Gruber (TH Aachen); The Right Honourable Lord Lindsay of Birker (Master of Balliol College Oxford); Prof. Katharina Petersen (Regierungsdirektorin im Kultusministerium Niedersachsen); Prof. Dr. Jean Rudolf von Salis, (Historiker, Eidgenöss. TH Zürich); Prof. Dr. Bruno Snell (Universität Hamburg); Dr. Franz Theunert (Lektor im Bund Verlag, Deutscher Gewerkschaftsbund, Köln); Prof. Dr. Carl Friedrich Freiherr von Weizsäcker (Max-Planck-Institut für Physik, Universität Göttingen).

3 Vorbereitet wurde die Arbeit mit einem an Universitätsvertreter/-innen gerichteten Fragebogen. Dem folgten Besuche an Hochschulstandorten und Einladungen zu Gesprächen an bedeutende Persönlichkeiten (vor allem aus Großbritannien und der Schweiz). Bereits die Bildung der Kommission erhielt viel öffentlichen Zuspruch, z. B. vom damaligen Vorsitzenden des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes Helmut Schmidt; das Hamburger Abendblatt schrieb dem Blauen Gutachten kurz nach seiner Veröffentlichung eine kaum zu überschätzender Bedeutung zu: „Diese 95 Thesen können für die Zukunft der deutschen Wissenschaft und damit für Deutschland ebenso bedeutungsvoll werden wie die 95 Thesen Luthers“ (Hamburger Abendblatt, 12.01.1949, zitiert nach Phillips 1995, S. 106).

Hochschule mit allen Schichten der Gesellschaft durch einen Hochschulrat, zur Verbreitung des Lehrkörpers und zur Förderung der Erziehung und der Einheit der Bildung durch ein ‚studium generale'" (ebd.: 2) unterbreitet. Das Studium Generale wird als Dreiheit von Forschung, Lehre und staatbürgerlicher Erziehung gesehen (vgl. Molzberger 2017) und mit der Notwendigkeit einer Einheit der Bildung in Verbindung gebracht. Gleichwohl ist die Argumentation darauf gerichtet, die Vorschläge in verschiedene Richtungen zu legitimieren. Es erfolgt eine Abgrenzung *zum* ohne Auseinandersetzung *mit* dem Nationalsozialismus[4].

Zu den zeithistorischen Kontexten ermöglichen die Untersuchungen von David Phillips (1980, 1983, 1995) wichtige Einordnungen. Phillips stellt vor allem die britischen Hintergründe heraus und wertet umfassendes Archivmaterial aus. Bemerkenswerterweise trägt seine Studie den Titel „Pragmatismus und Idealismus", was sich nicht nur in der Lektüre widerspiegelt, die die Kommission zur Verfügung gestellt bekam. Darunter waren neben dem sogenannten „AUT-Report" der Association of University Teachers von 1947 auch Ortega y Gassets „Mission of the University" (1946), Adolph Löwes „The Universities in Transformation" (1940), Karl Jaspers' „Die Idee der Universität" (1946) und Bruce Truscotts „Red Brick University" (1943). Auch Dokumente zum politisch-rechtlichen Rahmen wie etwa die Schwalbacher Richtlinien und die Dokumentation der Marburger Hochschulgespräche, britische Universitätshandbücher, Rechtsvorschriften sowie Satzungen und Kopien der Verfassungen deutscher Universitäten (Phillips 1995: 33) wurden zur Lektüre empfohlen. Es ist davon auszugehen, dass insbesondere Jaspers' Ideengeschichte zur Universität den Mitgliedern des Ausschusses bekannt war. Sein 1923 erstmals im Berliner Springer Verlag erschienenes Werk „Die Idee der Universität" wurde 1946 in einer Neufassung aufgelegt. Gleichwohl deutet sich an und spiegelt sich im Titel von Phillips' Studie wider, dass den pragmatischen und praktischen Erwägungen auf Seiten der britischen Besatzungsmacht größere Bedeutung zugemessen wurde als den ideellen Voraussetzungen der deutschen Universitätstradition.[5]

Angesichts des erteilten Auftrags ist es erstaunlich, dass im Blauen Gutachten der Verweis auf die Demokratie nur nachrangig als rhetorische Figur eingesetzt wird. Mehr noch, die Verfasser (und eine Verfasserin) distanzieren sich gegenüber einer Re-Education, indem sie voraussetzen, was das Ziel bildete: „Das Kennzeichen der Jetztzeit ist, daß wir in einem Zeitalter äußerster fachlicher und beruflicher Spezialisierung und in einer demokratisierten [sic] Gesellschaft leben."

4 Zur Deutung des Nationalsozialismus als Folge der Technisierung und der Spezialisierung und zur abendländischen Bildung gegen den Geist der Technokratie vgl. Kurig 2017.

5 Insofern kann man das Gutachten wohl kaum als „Jaspers-Report" bezeichnen. Dazu Phillips 1980: „Lindsay's part in the Commission's work has been both over and underestimated. On the British side he has often been wrongly described as its chairman […], the commission's report being referred to as the ‚Lindsay Report'; on the German side his influence has been regarded as smaller than that of Weizsäcker […] and von Salis" (S. 95). Im Bericht des GEW-nahen Oberaudorfer Kreises von 1956 wird mit Bezug auf das Blaue Gutachten die Bezeichnung „Lindsay Ausschuss" gewählt (Brenner 1956: 3). Eine Person wohnte demnach sowohl dem Hamburger Studienausschuss als auch der AG für Hochschulreform der GEW bei.

(Studienausschuss 1948: 77). Dies blieb auch Jaspers nicht verborgen, als er in der Zeitschrift Wandlung rückfragte, was für eine Hochschulreform hier angedacht sei: „Das Gutachten will praktisch sein, die *Idee der Universität* wird vorausgesetzt. (…) Da scheint mir nun der Entwurf trotz seiner konkreten Vorschläge in der Tat abstrakt zu bleiben. Das Gutachten behandelt gar nicht die unheilvolle Lage Deutschlands. Es verfährt, als ob wie eine Demokratie hätten und uns frei entwickeln könnten. Es setzt einen demokratischen Geist und das ihn tragende Ethos als vorhanden voraus" (Jaspers 1949: 341).

Viel Gutes konnte er nicht an dem Gutachten finden. Das mag auch daran gelegen haben, dass besonderer Einflussnehmer und Mitverfasser des Kapitels zur Erwachsenenbildung im Blauen Gutachten Lord Lindsay of Birker war. Lindsay lehnte die Elitenbildung deutscher Universitätstradition ab – auch wenn diese aus dem ganzen Volke komme oder im Sinne Jaspers' als Geistesaristokratie gefasst wurde. Phillips berichtet, dass Everling, Theunert und Lindsay Gründe für die Feindseligkeit und den Argwohn im Verhältnis zwischen Erwachsenenbildung und Universität in Deutschland diskutierten (vgl. Phillips 1995). Die Diskrepanzen waren bereits in einem eigenen Bericht festgehalten worden.[6] Phillips selbst schließt sich dieser Beurteilung an: „Die Universität müsse den demokratischen Prozeß in der Gesellschaft ermutigen und sich bei allen Schichten der Bevölkerung engagieren: es sei folgerichtig, daß sie die Verantwortung für die Erwachsenenbildung übernehmen müsse" (ebd.: 91f.).[7]

Auch für das Kapitel zum Studium Generale im Blauen Gutachten spielte Lindsay eine entscheidende Rolle. Vorbild war für ihn das britische foundation year, wie es an der von ihm gegründeten Universität in Kelle, d.h. dem neuen University College von North Staffordshire, welches 1950 eröffnet wurde, zugrunde lag. Wie Phillips hervorhebt, ist das Studium Generale deshalb eine der zentralen Empfehlungen, „weil es im unmittelbaren Zusammenhang mit der Vorstellung der Kommission von der Universität als einer nach außen gewandten, demokratischen Bildungsinstitution auftritt" (Phillips 1995: 66). Gleichwohl ordnet er die Autorenschaft dieses Kapitels vor allem von Weizsäcker zu.

Aus anderen Gründen als Jaspers und schärfer im Ton ätzte Theodor Geiger wenig später in der Deutschen Universitätszeitung gegen den Vorschlag im Blauen Gutachten zur Einführung eines Studium Generale: „Politische Selbstverherrlichung ist immer vom Übel – auch wenn es nicht der Faschismus, sondern die Demokratie ist, die sich selbst aus dem Munde der Lehrer verherrlicht"

6 „Report on Free Adult Education in the British Zone of Germany and the British Sector of Berlin", London, October 1947; Lindsay Archiv Keele.

7 Im Mai 1949 war in Hamburg eine Konferenz einberufen worden, um die Erwachsenenbildung zu erörtern. Lindsay und Theunert hatten unter den mehr als zwei Dutzend Vertretern aus Deutschland und Großbritannien u.a. Ernest Green und Fritz Borinski eingeladen. Der Bericht sprach Empfehlungen zur engeren Zusammenarbeit zwischen Universitäten und den Arbeiterbildungsorganisationen sowie die Errichtung von Erwachsenenbildungskommissionen an den Universitäten aus. Lindsey stand u.a. mit Fritz Borinski zwischen 1948 und 1950 in Briefkontakt [Lindsay Archiv L225, Lindsay Papers; University of Kelle, Ref code: GB 172 LIN).

(Geiger 1950: 9). Die vielschichtigen Spannungen rund um Geistesaristokratie, Spezialisierung und Elitenbildung, zwischen Universitäts- und Erwachsenenbildung blieben unaufgelöst.[8] Der Bezug auf Demokratie war der gewünschte, aber auch unbestimmt verbleibende gemeinsame Nenner.

Daran änderten auch die Appelle und Legitimationsversuche aus der Erwachsenenbildung nichts. Bildungsgeschichtlich interessant ist – auch unter methodologischen Gesichtspunkten neuerer bildungshistorischer Forschung zu einer kontextorientierten „history of ideas" (vgl. Erben 2010) – ein kurzer Aufsatz aus dem Jahr 1947 mit dem Titel „Universität, Volksbildung und Demokratie". Eduard Brenner umreißt darin die Situation und Lage beider zentraler Institutionen, der Volks- und der Hochschulbildung, im damaligen Deutschland unmittelbar nach dem Krieg und nach der nationalsozialistischen Herrschaft. Gleich im ersten Absatz heißt es: „Eine nur zu große Anzahl Erwachsener ist dem Lockruf des totalitären Systems zum Opfer gefallen" (Brenner 1947: 24) und etwas später in dem nur sechsseitigen Text: „Ohne die Universitäten sind keine Volkshochschulen und keine Volkshochschulheime, ist überhaupt keine Hebung des allgemeinen geistigen Niveaus des Volkes möglich. Der Zusammenhang zwischen den Ergebnissen der Universitätsarbeit und der Volksbildung ist unlösbar" (Brenner 1947: 25). Mit dem Titel wird Demokratie argumentativ in den institutionellen Zusammenhang von Universität und Erwachsenenbildung resp. Volksbildung gestellt. Brenners Sprechposition ist aber nicht allein die eines Wissenschaftlers. Bereits in den Jahren 1925 bis 1933 war er Leiter der VHS Nürnberg und vertrat den Standpunkt, dass politische Neutralität in Zeiten der Krise unangebracht sei (vgl. Wollenberg 1995). Kurz nach der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten hatte er um Entbindung von seinen Pflichten als Direktor der VHS gebeten (unter Wahrung seiner Rechte im Hauptamt an der Handelshochschule Nürnberg). Nach dem Krieg baute er den Deutschen Akademischen Austauschdienst in England auf, von 1945 bis 1955 war er Professor für Anglistik und zusätzlich von 1946 bis 1948 Rektor der Universität zunächst Erlangen, dann in Nürnberg. Er leitete vier Jahre lang den Fachgruppenausschuss Hochschulen in der GEW, den sogenannten Oberaudorfer Kreis, der von 1950–1955 tagte, und amtierte ab 1951 auch als Staatssekretär im bayerischen Kultusministerium im Kabinett Ehard III.[9] Der Oberaudorfer Kreis konstituierte sich infolge eines

8 Über die Geschichtlichkeit dieser Auseinandersetzung gibt das Protokoll einer Tagung zu „Universität und Volkshochschule" vom 25.–28.04.1929 in Heidelberg Auskunft. Dieses dokumentiert die kontroverse Diskussion nach einem Vortrag Jaspers' zur „Stellung der Universität im sozialen Körper" mit bekannten Vertretern und Vertreterinnen der Volksbildung der 1920er Jahre. Für den Hinweis auf dieses Quellendokument im DIE-Archiv bedanke ich mich bei Dr. Klaus Heuer.

9 Nach 1945 kam es zu erbitterten Auseinandersetzungen um die VHS Nürnberg, die sich auch um das Verhältnis von allgemeiner, politischer und beruflicher Bildung drehten. Brenner, inzwischen Rektor an der alten Handelshochschule Nürnberg und Universität Erlangen, kämpfte gegen seinen Nachfolger im Amt, Georg Gustay Wieszner. Die Details dieses Machtkampfes sind in Jörg Wollenbergs Aufsatz „‚Die Demokratie geistig unterbauen'. Die Nürnberger Volkshochschule in Geschichte und Gegenwart" aufgearbeitet. Sie legen den lokalen Kontext dieser eindringlichen Begründung einer Notwendig der Beteiligung der Hochschulen an der Erwachsenenbildung offen.

Referates von Brenner „über Hochschulreform mit besonderer Betonung des ‚Studium Generale'" (Brenner 1956: 3) und suchte bildungspolitisch das Außeruniversitäre und Universitäre miteinander zu verbinden.

Dass gerade von Vertretern der Erwachsenenbildung eine viel engere Verflechtung zwischen Erwachsenenbildung und Universität gewünscht und dabei auf die „Demokratie" rekurriert wurde, lässt sich auch an anderen Standorten beobachten. So begründete der Leiter der VHS Zürich, Hermann Weilermann, in einem Aufsatz aus dem Jahr 1960 Erwachsenenbildung als „Dritte Aufgabe der Universität" folgendermaßen: „Nicht nur die Demokratie hängt aber von der Urteilsfähigkeit des Volkes ab! Zu keiner Zeit war es notwendiger, daß die Universität – sei es, daß sie selbst ihre Tore der Bevölkerung öffnet, sei es, daß sie sich der Hilfe von Volkshochschulen bedient – ihre dritte Aufgabe ernst nimmt, allen im Volk, die dazu fähig und bereit sind, den Weg zur Anteilnahme an der Wirklichkeit zu weisen." (Weilermann 1960: 264)[10].

In der BRD setzte sich in den 1950er Jahren aber immer mehr die Auffassung durch, dass die Bildungsbereiche ihre je eigenen Funktionen und Aufgaben hätten. So äußert etwa Theodor W. Adorno 1956 in einem Grußwort zum Volkshochschultag die Hoffnung auf „Aufklärung ohne Phrasen" durch die Abendvolkshochschulen und nimmt auch Bezug auf das Studium Generale: An dessen Fehlschlägen könne man sehen, dass die Universitäten von sich aus keine Änderung der gesellschaftlichen Verhältnisse bewirken könnten. An seinem Scheitern sei „die objektive Unmöglichkeit [schuld], Bildung, die nur in der Einheit zwischen der Sache und ihrer geistigen Erfahrung besteht, durch eine Dachorganisation zu ersetzen, welche die entzauberten Tatsachen gewissermaßen nachträglich unter einen geistigen Hut bringt" (Adorno 1956, o. S.). Zwar sei die Erwachsenenbildung „weniger vorbelastet als die Universitäten". Ihre Funktion sei aber nicht etwa die des Bildungsersatzes für die Universitäten; niemand bringe ihr die Erwartung entgegen „Entscheidendes zu ändern". Jedoch vermöge sie den „Menschentypus, der auf sie und auf den sie eingestimmt ist, so aufhellen, daß er den gegenwärtigen Bedingungen als Avantgarde gewachsen sich zeigt" (ebd.).

Resümee

Der Beitrag hat am Beispiel des Studium Generale das relationale Verhältnis von Erwachsenenbildung und Universität im Hinblick auf die Frage, wie Demokratie als Argument in den Jahren der Hochschulreform nach 1945 eingesetzt wurde, diskutiert. Wenn überhaupt, so ist das Zeitfenster für eine engere Verbindung von

10 Die Geschichte der sog. „Third Mission" der Universität kann hier nicht geleistet werden und ist an anderer Stelle nachzuzeichnen.

Hochschule und Erwachsenenbildung unmittelbar nach 1945 nur einen Spalt breit geöffnet gewesen. Zudem schloss sich dieses „window of opportunity“ (Criblez 2018) sehr schnell in der Bildungsreform der BRD wieder. „Demokratie“ wurde als Argument geäußert und damit den Erwartungen der Besatzungsmächte entsprochen. Auf der praktischen Ebene standen bald Maßnahmen zum Ausbau, die wachsenden Studierendenzahlen und die lange Studiendauer im Mittelpunkt. Die funktionalen Erwartungen der Selektion und Elitenbildung überlagerten das Ansinnen einer stärkeren Beteiligung der Erwachsenenbildung an den Universitäten – auch wenn sich einzelne Vertreterinnen und Vertreter weiterhin um Annäherungen bemühten. Die Idee von Studium Generale als Erwachsenenbildung konnte sich in der Bildungsreform nicht durchsetzen.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1956): Aufklärung ohne Phrasen. Zum Deutschen Volkshochschultag 1956 – Ersatz für das „Studium Generale“? In: Die Zeit Nr. 41 vom 11. Oktober 1956. Online verfügbar: https://www.zeit.de/1956/41/aufklaerung-ohne-phrasen [Zugriff: 02.11.2018].

Banscherus, Ulf (2007): Die deutsche Studienreformdiskussion und der Bologna-Prozess. Über die These einer Konvergenz der Studiensysteme in Europa und ihre Auswirkungen auf die Bildungspolitik in Deutschland. In: Bollenbeck, Georg/Wende, Waltraud ‚Wara‘ (Hrsg.): Der Bologna-Prozess und die Veränderung der Hochschullandschaft. Heidelberg: Synchron, S. 71–88.

Brenner, Eduard (1947 [1968]): Universität, Volksbildung und Demokratie. In: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkhochschul-Verbandes (Hrsg.): Bilanz und Perspektive. Aufsätze zur Entwicklung der Volkshochschule. Zusammengestellt von Hans Tietgens. Braunschweig: Verlag Georg Westermann, S. 24–29.

Brenner, Eduard (1956): Hochschulreform der GEW. Die Arbeit des Oberaudorfer Kreises von 1950–1955. In: Material- und Nachrichten-Dienst der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbünde (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverein e. V.), Jg. 7, Nr. 71 vom 15. Januar 1956, S. 3–16.

Casale, Rita/Molzberger, Gabriele (2018): Studium Generale in der BRD nach 1945. Zu Konstitution und Wandel universitärer Bildungsformate. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 29, 56, S. 119–130.

Criblez, Lucien (2018): Ein window of opportunies als Bedingung für Bildungsreformen. Das Beispiel der Bildungsexpansion in der Schweiz. In: Göttlicher, Wilfried/Link, Jörg-W./Matthes, Eva (Hrsg.): Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 247–264.

Erben, Marcus (2010): Pädagogische oder erziehungswissenschaftliche Historiographie? Skizze eines Vermittlungszusammenhangs im Anschluss an ideengeschichtliche Überlegungen von Quentin Skinner. In: Gaus, Detlef/Drieschner, Elmar (Hrsg.): ‚Bildung' jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik. Festschrift für Reinhard Uhle zum 65. Geburtstag. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 145–179.

Faulstich, Peter (1982): Erwachsenenbildung und Hochschule. Bestandsaufnahme, Modelle, Perspektiven. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.

Friedenthal-Haase, Martha (1991): Erwachsenenbildung im Prozeß der Akademisierung. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Fülgraff, Barbara (1982): Öffnung der Universitäten und Studium generale für Erwachsene? In: Maydell, Jost von (Hrsg.): Bildungsforschung und Gesellschaftspolitik. Oldenburg: Holzberg, S. 177–192.

Heinemann, Manfred (Hrsg.) (1981): Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich. Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft Bd. 5. Stuttgart: Klett Cotta.

Jaspers, Karl (1949): Hochschulreform? In: Die Wandlung, Jg. IV, H. 1, S. 340–348.

Jordheim, Helge (2012): Against Periodization: Koselleck's Theory of Multiple Temporalities. In: History and Theory, 51 (May 2012), S. 151–171.

Koselleck, Reinhart (1977): Standortbildung und Zeitlichkeit. Ein Beitrag zur Historiographischen Erschließung der geschichtlichen Welt. In: Koselleck, R./Mommsen, Wolfgang J./Rüsen, Jörn (Hrsg.): Theorie der Geschichte. Objektivität und Parteilichkeit. München: Deutscher Taschenbuchverlag, S. 17–46.

Kurig, Julia (2017): ‚Abendländische Bildung' gegen den ‚Geist der Technokratie'. Zur Rekonstruktion geisteswissenschaftlicher Wissensformen und humanistischer Bildungskonzepte im pädagogischen Diskurs der frühen Nachkriegszeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 63, Beiheft 63, S. 16–33.

Olbrich, Josef (1985): Systemtheoretische Perspektiven zur Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Tietgens, Hans (Hrsg.): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 44–56.

Phillips, David (1980): Lindsay and the German Universities: An Oxford Contribution to the Post-War Reform Debate. In: Oxford Review of Education, 6, 1, S. 91–105.

Phillips, David (1983): Die Wiedereröffnung der Universitäten in der britischen Zone. Nationalistische Gesinnung, Entnazifizierung und das Problem der Zulassung zum Studium. In: Bildung und Erziehung, Jg. 36, H. 1, S. 35–53.

Phillips, David (1995): Pragmatismus und Idealismus. Das ‚Blaue Gutachten' und die britische Hochschulpolitik in Deutschland 1948. Köln: Böhlau.

Pingel, Falk (2009 [1985]): Wissenschaft, Bildung und Demokratie – der gescheiterte Versuch einer Universitätsreform (Wiederabdruck). In: Georg-Eckert-Institut (Hrsg.): Grenzgänger / Transcending Boundaries. Aufsätze von Falk Pingel / Essays by Falk Pingel. Göttingen: V&R uniPress, S. 233–265.

Studienausschuß für Hochschulreform (1948): Gutachten zur Hochschulreform (Blaues Gutachten). Hamburg.

Weilermann, Hermann (1960): Universität und Volkshochschule. In: Schweizer Monatshefte: Zeitschrift für Politik, Wirtschaft, Kultur, 40, S. 254–264.

Wolbring, Barbara (2014): Trümmerfeld der bürgerlichen Welt. Universität in den gesellschaftlichen Reformdiskursen der westlichen Besatzungszonen (1945–1949). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Wollenberg, Jörg (1995): „Die Demokratie geistig unterbauen". Die Nürnberger Volkshochschule in Geschichte und Gegenwart. In: Oppermann, Detlef/Röhrig, Paul (Hrsg.): 75 Jahre Volkshochschule. Vom schwierigen Weg zur Humanität, Demokratie und sozialen Verantwortung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 158–175.

Zeuner, Christine (2015): Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland von 1945 bis 1969. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Erwachsenenbildung, hrsg. von Christine Zeuner. Weinheim: Juventa Verlag. DOI 10.3262/EEO16150348. http://www.beltz.de/fachmedien/erziehungs_und_sozialwissenschaften/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo.html?tx_beltz_educationencyclopedia[article]=30385&tx_beltz_educationencyclopedia[articleSet]=1&tx_beltz_educationencyclopedia[publisherArticleSubject]=&tx_beltz_educationencyclopedia[action]=article&tx_beltz_educationencyclopedia[controller]=EducationEncyclopedia&cHash=cb0fbcc2d7ed0df4450884b6b5b295ee

Spuren „verbandlicher“ Identität
Eine explorative Analyse von Protokollen und Geschäftsberichten des hessischen Volkshochschulverbandes (1946–2011)

Julia Franz

1 Einleitung und Fragestellung

Verbände sind im Praxisfeld der Erwachsenenbildung kaum wegzudenken. Sie beeinflussen als Träger- und Dachorganisationen das Handeln erwachsenenpädagogischer Einrichtungen, agieren als Interessensvertretungen im Kontext bildungspolitischer Entwicklungen und stellen für das heterogene Praxisfeld eine zentrale Strukturierungsgrundlage dar. Trotz dieser großen Bedeutung sind erwachsenenpädagogische Verbände kaum Gegenstand historischer oder organisationspädagogischer Forschung (zur allgemeinen Verbandsforschung vgl. von Winter/Willems 2007; Sebaldt/Straßner 2004; zur Geschichte des Verbandes Ländlicher Heimvolkshochschulen vgl. Faber 1991). Während historisch die Geschichte von Verbänden und deren Rolle in der Geschichte der Erwachsenenbildung hochrelevant erscheinen, stellt sich organisationspädagogisch die Frage nach der Funktionsweise dieser kollektiven Akteure.

An der zweiten Forschungsperspektive setzt dieser Beitrag an, in dem über eine „verbandliche Identität“ nachgedacht wird. In empirischen Studien wird bislang vor allem die Identität von Einzelorganisationen in den Blick genommen, indem ihre Selbstbeschreibungen untersucht werden (Zech et al. 2010) oder die Identifikation von Mitgliedern mit ihren Organisationen analysiert wird (vgl. Herkle 2011). Zudem liefern Studien zu Programmplanungs- und Lehrkulturen (Dollhausen 2008; Franz 2016) Hinweise darauf, dass organisationale Identitäten sich auch aus der Aushandlung konträrer Einzelperspektiven ergeben. Die Identität von erwachsenenpädagogischen Verbänden wurde bislang – genauso wenig wie ihre Geschichte – kaum empirisch aufgearbeitet (vgl. Käpplinger 2017). Theoretisch können Verbände als „Metaorganisationen“ oder als „intermediäre Organisation“ (Willems/von Winter 2007) beschrieben werden, deren Organisationsmitglieder wiederum Organisationen sind. Angelehnt an ein systemtheoretisches Organisationsverständnis wird davon ausgegangen, dass Möglichkeiten zur Herausbildung einer metaorganisationalen Identität mit drei Bedingungen verknüpft sind (vgl. Zech 2013). Erstens ist der Ein- und Ausschluss

von Mitgliedern Bedingung dieser Identität. Durch die Inklusion von Mitgliedern, die in Satzungen festgeschrieben sind, werden Grenzziehungen zwischen verbandlichem System und Umwelt vorgenommen (vgl. Kühl 2011; Luhmann 2006). Mitglieder nehmen zweitens in einem Verband eine spezifische *Funktion* ein. Sie werden über eine Rolle oder Aufgabe einbezogen – als Vorstandsmitglied, stimmberechtigte Delegierte, Protokollführende. Drittens treffen die Verbandsmitglieder Entscheidungen, die nicht individuell oder beliebig, sondern durch „programmatische Regeln in einem gewissen Sinne vorherbestimmt" (Zech 2013 S. 41) sind. Mit der Zeit entstehen über wiederholte programmatische Entscheidungen sogenannte Eigenwerte, „die als Identität oder Selbst der Organisation kondensieren" (ebd.). In Verbänden werden solche Entscheidungen in Form von Protokollen oder Geschäftsberichten dokumentiert, die damit Spuren verbandlicher Identität konservieren. Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag der Frage nachgegangen, wie diese Spuren in einer dokumentierten Verbandsgeschichte sichtbar werden. Dazu wird zunächst das methodische Vorgehen der explorativen Analyse vorgestellt, bevor ausgewählte Ergebnisse präsentiert und Anschlussmöglichkeiten an weitere Theorienentwicklungen diskutiert werden.

2 Methodisches Vorgehen

Die Frage nach Hinweisen einer verbandlichen Identität wurde explorativ durch die Analyse historischer Quellen bearbeitet.

2.1 Feldzugang und Datenmaterial

Für die Analyse wurde der hessische Volkshochschulverband (hvv) als Fall ausgewählt. Diese Entscheidung basierte forschungspragmatisch auf dem erleichterten Zugang zum Datenmaterial durch den langjährigen Kontakt zum hvv.[1] In dessen Archiv befinden sich die Protokolle der jährlich stattfindenden Verbandsversammlungen und die entsprechenden Geschäftsberichte seit 1946. Bezugspunkte der Analyse sind also Dokumente für oder über die Verbandsversammlungen. Zu Beginn waren dies meist zweitägige Veranstaltungen, bei denen im Rahmen von eingeladenen inhaltlichen Vorträgen aus Wissenschaft und Politik spezifische Themen diskutiert wurden und Abstimmungen und Diskussionen zu vorab eingereichten Anträgen sowie Debatten über aktuelle Verbandsentwicklungen erfolgten. Die Protokolle der Mitgliederversammlungen enthalten Informationen

1 Für den leichtgängigen Zugang zu den Dokumenten und den regen Austausch zu dieser explorativen Studie danke ich Christiane Ehses und Bernhard S.T. Wolf sehr herzlich.

zur Dauer der Sitzung, den Anwesenden und der Tagesordnung. Sie beinhalten Berichte zu Tagesordnungspunkten, die in älteren Protokollen sehr narrativ gestaltet wurden[2]. Schließlich umfassen die Protokolle vorab verschickte Anträge und Abdrucke der Festvorträge. Die Geschäftsberichte, die als Vorlage für die Versammlungen verschickt wurden, beinhalten den Bericht der Vorsitzenden zu den Entwicklungen im Verband, z. B. zu Mitgliederzahlen, zu der Arbeit in Ausschüssen etc. Zudem werden hier die vergangenen Mitgliederversammlungen thematisiert.

2.2 Zusammenstellung des Datenkorpus

Für die Zusammenstellung des Datenkorpus wurde zunächst Vorwissen über die Verbandsgeschichte generiert, um einen Überblick über zentrale Verbandsereignisse zu gewinnen. Dabei wurde auf die erfahrungsorientierte Rekonstruktion von Rudi Rohlmann (1991), einem langjährigen Verbandsvorsitzenden des hvv, zurückgegriffen, um wiederkehrende Themen zu identifizieren und als Suchstrategie für die konkrete Zusammenstellung des Datenkorpus zu nutzen. Darüber hinaus wurden die von Wolfgang Seitter (2018) identifizierten Spannungsfelder der Volkshochschularbeit (z. B. Bildungsverständnis und Programmstruktur, Dualität der Personalstruktur, Öffentliche Förderung, politische Einbindung) mit in die Suchstrategie eingebunden. Im Anschluss wurden alle vorhandenen Protokolle und Geschäftsberichte im Archiv gesichtet und aus jedem Jahrzehnt zwischen drei und sieben Dokumente ausgewählt. Das so generierte Datenkorpus besteht aus 32 Protokollen oder Geschäftsberichten aus den Jahren 1946 bis 2011, wobei der Schwerpunkt der Analyse aufgrund der hohen Narrativität der älteren Dokumente auf die ersten 40 Jahre der Verbandsgeschichte gelegt wurde.

2.3 Auswertungsmethode

Das Datenkorpus wurde inhaltsanalytisch orientiert ausgewertet (vgl. Kuckartz 2018). Dabei spielten die oben genannten deduktiven Suchstrategien ebenso eine Rolle wie induktive Kategorien, die entlang des Materials gebildet wurden. Hier wurden beispielsweise die Bedeutung der Interessensvertretung, der Verbandsstruktur, der Anerkennung und der Finanzsituation als relevante Themen kategorisiert. Die herausgearbeiteten Kategorien wurden dann in einem weiteren abstrahierenden Schritt in eine größere Systematik integriert. So beziehen sich einige Kategorien auf Spuren verbandlicher Identität in der Auseinandersetzung mit der außerverbandlichen Umwelt (Interessensvertretung/Anerkennung), an-

2 Leider sind die Protokollführenden in den Dokumenten nicht durchgängig benannt.

dere können vor allem internen Selbstvergewisserungsprozessen zugeordnet werden (Verbandsstruktur/normative Grundwerte).

2. 4 Methodologische Reflexion

Aus dem beschriebenen explorativen Vorgehen ergeben sich auch kritische methodologische Überlegungen und Einschränkungen. Zum einen zielt die Untersuchung von Protokollen auf die Analyse formal dokumentierter und damit explizit zugänglicher Identitätsanteile ab, während informelle Perspektiven notwendigerweise ausgeklammert werden. Eine inhaltsanalytisch orientierte Auswertung impliziert zum zweiten die Fokussierung subjektiver Bedeutungszuschreibungen. Um diese Perspektive für die Analyse von Verbandsprotokollen fruchtbar zu machen, muss der Verband als kollektives Subjekt verstanden werden. Allerdings kommen durch die Subjektivierung der Vielstimmigkeit innerhalb eines Verbandes widerstreitende Positionen nur marginal in den Blick. In der Analyse wurde die inhaltsanalytische Vorgehensweise daher eher genutzt, um Themen zu kategorisieren. Zum dritten werden in der Anlage der Analyse bereits notwendige Anschlussperspektiven sichtbar. Insbesondere das narrative Datenmaterial müsste im nächsten Schritt mithilfe einer rekonstruktiven Forschungsmethode untersucht werden. Darüber hinaus wäre eine komparative Analyse mit einem zweiten, maximal kontrastierenden Fall, beispielsweise einem ostdeutschen Landesverband, hochinteressant. Die in diesem Beitrag vorgestellte Analyse stellt damit einen ersten Schritt in der Auseinandersetzung mit dem historischen Datenmaterial dar und markiert einen ersten Zwischenstand.

3 Explorative Ergebnisse

In der Darstellung der empirischen Ergebnisse werden die Spuren verbandlicher Identität zunächst in der Auseinandersetzung mit der außerverbandlichen Umwelt vorgestellt, bevor diese im Kontext interner Selbstvergewisserungsprozesse betrachtet werden.

3.1 Identitätsspuren in der Auseinandersetzung mit der außerverbandlichen Umwelt

Identitätsspuren in der Auseinandersetzung mit der außerverbandlichen Umwelt zeigen sich im Material vor allem dann, wenn die Funktion der Interessenvertretung des Verbandes angesprochen wird, wie beispielsweise 1988 der damalige

Präsident des dvv, Dieter Sauberzweig, auf der Verbandsversammlung in seinem Grußwort festhält:

> „Wir wissen, es gibt in allen Sach- und Politikfeldern Verbände, die die Interessen ihrer Mitglieder gegenüber Bund und Ländern und in der Öffentlichkeit vertreten. Oft werden sie – nicht ganz zu Unrecht – unter die Lobbyisten gezählt. Man mag das zum Teil auch auf die Verbände der Volkshochschulen beziehen, aber sie unterscheiden sich von den meisten Verbänden doch in einem wichtigen Punkt: Sie vertreten nicht die Interessen einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe oder eines Wirtschaftszweiges, sondern sie setzen sich für eine Aufgabe und eine Institution ein, die allen Bürgern und Bürgerinnen offen steht und der Allgemeinheit dient.“ (Protokoll der Verbandsversammlung vom 11. März 1988 in Wiesbaden)

In diesem Zitat wird die Besonderheit der „Lobbyarbeit“ im hvv benannt: Es geht nicht um die Durchsetzung von Partialinteressen, sondern um die Interessensvertretung einer Institution, die für alle steht. In der Beschreibung der Interessensvertretung deutet sich ein „Kampf um Anerkennung“ (Honneth 1992) an, der für die Identität des Verbandes orientierend zu sein scheint und sich in drei Ausdifferenzierungen im Material zeigt.

3.1.1 Der Kampf um eine öffentliche, gesellschaftliche Anerkennung

Zum einen lässt sich in den Dokumenten ein Kampf um öffentliche, gesellschaftliche Anerkennung beobachten. Hier geht es in den Protokollen um die wertschätzende Anerkennung der eigenen Volkshochschularbeit in der Gesellschaft. So wird 1950 festgehalten, dass es zur „dringenden Aufgabe des Landesverbandes und jeder Organisation, gehöre, für die allgemeine öffentliche Anerkennung der Volkshochschularbeit zu wirken“ (Protokoll der Verbandsversammlung vom 9. Dezember 1952 in Frankfurt). Es gehe darum, der eigenen Tätigkeit „das Echo zu verschaffen, welches sie brauche“ (ebd.). In den Protokollen wird dabei im historischen Verlauf deutlich, dass nach dieser Aufforderung zur Überzeugungsarbeit immer stärker von einer wahrgenommenen öffentlichen Wertschätzung der Volksbildungsarbeit ausgegangen wird. So heißt es bereits 1955 im Geschäftsbericht, dass die Volksbildungsorganisationen mit einer Anzahl größerer Arbeitsbereiche aus ihrer „Anonymität herausgetreten“ und damit zu einem „kulturpolitischen Faktor“ geworden seien (Geschäftsbericht zur Verbandsversammlung vom 25. Juni 1955 in Darmstadt). Die hier beschriebene positive Entwicklung der öffentlichen Anerkennung als „kulturpolitischer Faktor“ setzt sich in den folgenden Jahren fort. So verweisen spätere Dokumente darauf, dass auch durch die Unterstützung des Gutachtens des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960) der Kampf um öffentliche Anerkennung nicht mehr geführt werden müsse. Vielmehr wird kontinuierlich auf die bestehende hohe Anerken-

nung des expandierenden Bereiches der Erwachsenen- und später der Weiterbildung verwiesen.

3.1.2 Der Kampf um bildungspolitische und strukturelle Anerkennung

Zum zweiten zeigt sich in den Dokumenten ein Kampf um bildungspolitische und strukturelle Anerkennung. Dies dokumentiert sich in den frühen Papieren in der Forderung und Hoffnung, Erwachsenenbildung „als gleichberechtigten Zweig im Bildungswesen zu verankern", wie es der Vorsitzende Ernst Witzell 1957 formuliert (Protokoll der Verbandsversammlung vom 11. Mai 1957 in Gießen). Die Argumentationen der folgenden Jahre basieren darauf, die bestehende öffentlichen Wertschätzung zu nutzen, um entsprechende bildungspolitische Strukturen zu schaffen. Ab den späten 1970er Jahren lässt sich in den Protokollen jedoch eine Veränderung beobachten. Thematisiert wird nun weniger die Forderung nach einem strukturellen Ausbau, sondern vielmehr eine enttäuschte Hoffnung. So wird im Protokoll von 1977 festgehalten, dass es klar sei, dass die „Forderung nach einem solchen Ausbau mit der Realität noch wenig gemein" habe (Protokoll der Verbandsversammlung vom 26. November 1977 in Gießen). Es lässt sich an dieser Stelle vermuten, dass der Kampf um eine bundesweite strukturelle bildungspolitische Verankerung der Erwachsenenbildung als „vierte Säule" – trotz der Einführung von Landesgesetzen zur Erwachsenen- und Weiterbildung – als verloren angesehen wird.

3.1.3 Der Kampf um landes- und kommunalpolitische Anerkennung

Zum dritten deutet sich im untersuchten Material ein Kampf um landes- und kommunalpolitische Anerkennung an. Dies kommt in den Dokumenten besonders stark zum Ausdruck. So wird bereits 1952 davon gesprochen, dass es notwendig sei, „auch vom Landesverband aus mit den Stellen in Verbindung zu treten, mit denen wir zusammenarbeiten müssen, was erfreulicherweise in vielen Kreisen im vergangenen Jahr erfolgt ist" (Protokoll der Verbandsversammlung vom 17. Mai 1952 in Frankfurt). Diese Form der Kontaktpflege wird bereits zu dieser Zeit vor dem Hintergrund antizipierter finanzieller Förderungen relevant, wie im Protokoll weiter deutlich wird:

> „Es ist erkannt worden, dass persönliche Schreiben an die Landtagsabgeordneten von Erfolg gewesen sind. Der engere Vorstand des Landesverbandes hat sich zusammengesetzt und eine Denkschrift herausgegeben […], die über die Regierungsstellen, Landräte, Bürgermeister, Landesverband etc. verschickt wurde. Wie man durch die Presse erfahren konnte, steht nun ein Betrag von 360.000 DM im kommenden Etatjahr für die Erwachsenenbildung zur Verfügung." (Protokoll der Verbandsversammlung vom 17. Mai 1952 in Frankfurt)

Diese intensive Form der Interessensvertretung durch den Kontakt zu landes- und kommunalpolitischen Schnittstellen wird kontinuierlich thematisiert. In Reaktion auf das Gutachten des deutschen Ausschusses (1960) heißt es im entsprechenden Geschäftsbericht:

> „Im neuen Jahr gilt es die so bedeutsame Fragestellung und Anregung des Gutachtens noch stärker in das Bewusstsein der Allgemeinheit zu bringen und die maßgebenden Stellen in den Städten, Kreisen und Gemeinden zu veranlassen, die Arbeit der Erwachsenenbildung noch mehr als bisher schon geistig und materiell zu fördern.“ (Geschäftsbericht für das Geschäftsjahr 1960)

Mit der wiederkehrenden Benennung der „maßgebenden Stellen“ wird der kommunale Radius der Interessensvertretung abgesteckt und es werden Städte, Kreise und Gemeinden adressiert. Ab Mitte der 1970er Jahre ändert sich die Adressatin in den Dokumenten; zunehmend wird die hessische Landesregierung direkt angesprochen.

> „Die 16. ordentliche Verbandsversammlung des hessischen Volkshochschulverbandes bittet den hessischen Landtag und die hessische Landesregierung, die Förderung des hessischen Volkshochschulverbandes gemäß Paragraph 8 VHG angemessen zu verstärken, damit dieser seine gesetzlich verankerten Aufgaben besser wahrnehmen kann.“ (Geschäftsbericht & Ergebnisprotokoll der Verbandsversammlung vom 21. März 1986 in Mörfelden-Walldorf)

Solche Anträge und Stellungnahmen wiederholen sich in der Folgezeit mehrfach (z. B. 1987, 1988 und 1989) und spitzen sich schließlich – nach der Ankündigung der zu Beginn des Jahrtausends vorgenommenen Kürzungen der Landeszuschüsse um 30 % – zu. In einer im Geschäftsbericht 1999/2000 abgedruckten Resolution der Verbandsversammlung wird die hessische Landesregierung angeklagt, die öffentliche Erwachsenenbildung in Hessen zu gefährden und ihre Existenz zu bedrohen (vgl. Geschäftsbericht 1999/2000). In diesen Zuspitzungen wird aus dem Kampf um Anerkennung ein Kampf ums Überleben. Zusammenfassend zeigt sich eine Intensivierung der kämpferischen Auseinandersetzungen mit der außerverbandlichen Umwelt über die Jahre hinweg – bis zu Beginn des neuen Jahrtausends.

3.2 Identitätsspuren in der internen reflexiven Selbstvergewisserung

Spuren der Identität des hvv zeigen sich auch in internen Prozessen der reflexiven Selbstvergewisserung. Insofern lässt sich die Verbandsversammlung als konjunktiver Erfahrungsraum (Mannheim 1980) beschreiben, der als ideeller Ort der Selbstvergewisserung hinsichtlich der eigenen Strukturen und der normativen Grundwerte dient.

3.2.1 Strukturelle Selbstvergewisserung

Hinsichtlich der strukturellen Selbstvergewisserung wird insbesondere zur Gründungszeit des Verbandes die Idee der eigenen Verbandsstruktur entwickelt, die darauf basiert, dass die Volksbildungsarbeit von unten her entfaltet werden und sich gleichzeitig in ein „großes Ganzes“, eine Art Dach einordnen müsse, um sich so einer „gewissen Leitung und Führung aus dem Ministerium zu unterstellen“ (Protokoll der Verbandsversammlung vom 13. & 14. Juni 1958 in Wiesbaden). Nach der anfänglichen Diskussion über die eigene demokratische Grundstruktur wird diese später lediglich im Kontext von Satzungsänderungen thematisiert. Die Strukturierung von unten wird als selbstverständlich verstanden und nicht zum expliziten Thema der Versammlungen. Ausnahmen sind Debatten um Regelverstöße gegen die demokratische Grundstruktur in den 1980er Jahren im Zuge des so genannten Verbandsstreits (vgl. Rohlmann 1991, S. 418f.) sowie eine Auseinandersetzung mit expliziten Strukturreformen in den 1990er Jahren. Aber gerade hier wird die Grundstruktur nicht in Frage gestellt, sondern als klarer normativer Horizont genutzt.

3.2.2 Normative Selbstvergewisserung

Hinsichtlich der normativen Selbstvergewisserung erscheint die Verbandsversammlung als Erfahrungsraum, in dem klare Positionierungen und Richtlinien der Arbeit verabschiedet werden. Die Entwicklung normativ geteilter Grundwerte deutet sich bereits 1958 an:

> „Der Verband und seine Mitgliederorganisation haben sich fortschreitend konsolidiert und an einer weiteren geistigen Klärung der Gegenwartsaufgaben für die Volkshochschulen gearbeitet. Eine erste Analyse der Arbeitspläne der hessischen Volkshochschulen zeigt eindeutig diese Tendenz einer ständigen Intensivierung politischer, geistiger und gesellschaftlicher Bildungsaufgaben.“ (Protokoll der Verbandsversammlung vom 13. & 14. Juni 1958 in Wiesbaden)

Die hier beschriebenen Schwerpunkte werden zudem in Relation zu gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen gesetzt, wie im Geschäftsbericht von 1959 sichtbar wird.

> „Auch in diesem Jahr lag der Schwerpunkt der Arbeit auf der politischen und staatsbürgerlichen Bildung. Die außenpolitischen Spannungen gaben ebenso wie einige innerdeutsche Ereignisse aktuellen Stoff für die Auseinandersetzung mit dem bolschewistischen System und für die unbewältigte nationalsozialistische Vergangenheit.“ (Geschäftsbericht zur Verbandsversammlung vom 12. Juni 1959 in Kassel)

Darin zeigt sich eine stabile Selbstvergewisserung der eigenen gesellschaftlich bedeutsamen Bildungsarbeit, die auf aktuelle Herausforderungen reagiert. Neben diesen eher kurzen Hinweisen auf die eigene normative Grundhaltung wird die Verbandsversammlung auch zu einem Ort der expliziten Vergewisserung, wenn beispielsweise die „Grundsätze und Ziele der Volkshochschularbeit in Hessen" (Geschäftsbericht 1971) verabschiedet werden, in denen bis heute gültige Prinzipien wie öffentliche Verantwortung, Offenheit und Chancengleichheit, Breite des Angebots, Teilnehmerorientierte Didaktik, Kooperation und Lehrfreiheit entfaltet werden. Diese Leitprinzipien werden auf anderen Versammlungen ergänzt, beispielsweise 1986 in Reaktion auf die „Thesen zur Weiterbildung" des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft (1985) oder 1989 in den Korbacher Thesen zur Erwachsenenbildung (Protokoll zur Verbandsversammlung am 8. September 1989 in Korbach). In diesen Ergänzungen wird über die Leitlinien der Volkshochschularbeit hinausgegangen, da hier – im Sinne der Interessensvertretung nach außen – klare Positionierungen zur staatlichen und kommunalen Förderung enthalten sind. In Anbetracht eines pluralen Weiterbildungsmarktes der 1980er Jahre werden die eigenen normativen Grundhaltungen als Gegenhorizont zur kommerziellen Konkurrenz markiert und inhaltlich zur Positionierung nach außen genutzt.

3.3 Zusammenfassung

Die explorative Spurensuche nach einer Verbandsidentität verweist auf Modi der Identität*sbildung* in Verbänden. Beim nach außen gerichteten Modus der Interessensvertretung lassen sich sinn- und identitätsstiftende Werte in der Orientierung der gesellschaftlichen und öffentlichen Bedeutung von Erwachsenenbildung beobachten, die zur kämpferischen Auseinandersetzung mit den Verbandsumwelten genutzt werden. Im nach innen gerichteten Selbstvergewisserungsmodus wird inhaltlich die Orientierung an partizipativen, demokratischen Strukturen und an einem Wertekanon der eigenen Bildungsarbeit deutlich.

4 Diskussionsperspektive: Anschlüsse an eine „Identitätstheorie" von Metaorganisationen

In der explorativen Analyse wurden historische Dokumente genutzt, um Spuren einer verbandlichen Identität nachzugehen. Es zeigt sich dabei, dass solche Quellen geeignet sind, um eine Perspektive auf Identitätsentwicklungsprozesse zu generieren und damit erwachsenenpädagogische Organisationsforschung historisch vertiefend zu bereichern. Darüber hinaus zeigt sich in der Analyse, dass der Mechanismus der Identitätsentwicklung der Metaorganisation Verband im Span-

nungsfeld zwischen innen und außen, Umwelt und System, eigenem und fremden ganz ähnlich zu verlaufen scheint wie bei Individuen oder Einzelorganisationen, in denen ein kohärentes „Selbst“ reflektiert und nach außen präsentiert wird. Diese Ähnlichkeit besteht, obwohl die Komplexität der Metaorganisation im Vergleich zu Individuen und Einzelorganisationen erhöht ist, da die Organisationsmitglieder Organisationen sind, die wiederum auch zur Umwelt des Verbandes gehören.

Die explorativen Erkenntnisse könnten organisationspädagogisch für die Entwicklung einer „Identitätstheorie“ von erwachsenenpädagogischen Metaorganisationen genutzt werden. Für eine solche Theoriebildung könnte an die Überlegungen zur „Kultur“ von Organisationen von Stefan Kühl (2011; 2018) angeknüpft werden. Dieser geht davon aus, dass Organisationskulturen über eine formale Struktur verfügen, in denen „entschiedene Entscheidungsprämissen“ für das Handeln formal festgeschrieben werden. Zudem existiert eine „Schauseite“, mit der nach außen kommuniziert wird. Die „informale Struktur“ markiert schließlich die unentschiedenen Entscheidungsprämissen, die sich in Handlungsspielräumen der Akteure, wie beispielsweise den kurzen Dienstwegen, dokumentieren.

Durch die explorative Dokumentenanalyse von Protokollen und Geschäftsberichten wird formalisierte Kommunikation, formale Struktur zum Untersuchungsgegenstand. In dieser werden Entscheidungen dokumentiert, um auch Handlungsorientierungen für künftige Entscheidungen zu ermöglichen. Gerade historische Quellen dokumentieren die in der Vergangenheit getroffenen Entscheidungen und ermöglichen zugleich einen Zugriff auf das organisationale Gedächtnis der Metaorganisation Verband. Resolutionen und Forderungen nach besserer Finanzierung markieren hingegen eher die „Schauseite“ (Kühl 2011) des Verbandes. Die in der Analyse sichtbar werdende Intensivierung des kämpferischen Tons, kann wiederum nur durch eine historische Beobachtungsperspektive in den Blick genommen werden.

Um zu einer umfassenden Theorieentwicklung zu gelangen, braucht es nun empirische Forschung, mit der die informellen Strukturen erfasst werden können. Es ginge hier darum, Handlungs- und Entscheidungsorientierungen von Verbandsmitgliedern in ihren Rollen als Vorstandsmitglieder oder als Delegierte zu untersuchen, um diese Ergebnisse wieder mit den formalen Strukturen und der Schauseite des Verbandes verknüpfen zu können. Die historische Perspektive könnte hier fruchtbar gemacht werden, indem Mitglieder des Verbandes befragt werden, die zu unterschiedlichen Zeiten aktive Rollen übernommen haben. Durch narrative Interviews könnte die subjektive Sichtweise auf die Verbandsgeschichte in den Blick genommen werden, mit der verschiedene Relevanzsetzung der Interviewten ebenso sichtbar werden können wie Positionierungen, die auf unterschiedliche Fraktionen innerhalb des Verbandes verweisen. Damit könnte die Pluralität in dem Kollektivsubjekt Verband erfasst werden. Dass dies eine herausfordernde, aber durchaus gewinnbringende Analyseperspektive sein könnte, zeigen die informellen Gespräche, die während der Recherche im hvv-Archiv mit ehemaligen und aktuellen Verbandsangehörigen entstanden sind. Durch die Berück-

sichtigung informeller und formaler Strukturen sowie der Schauseite wird es möglich, Identitäten von komplexen Metaorganisationen systematischer und in ihrer historischen Genese zu erfassen.

Literatur

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (1985): Thesen zur Weiterbildung. Bonn

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hrsg.) (1960): Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen „Zur Situation und Aufgabe der Erwachsenenbildung“. Bonn

Dollhausen, K. (2008): Planungskulturen in der Weiterbildung. Angebotsplanung zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch. Bielefeld: wbv.

Faber, W. (1991): Geschichte des Verbandes Ländlicher Heimvolkshochschulen Deutschlands. Hermannsburg: Missionshandlung.

Franz, J. (2016): Kulturen des Lehrens. Eine Studie zu kollektiven Lehrorientierungen in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv

Herkle, H. (2011): Die Identität der Organisation und die Organisation der Identität. Wiesbaden: Springer.

Honneth, A. (1992) Kampf um Anerkennung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Käpplinger, B. (2017): Die (Un-)Verantwortlichkeiten von Verbänden und Trägern für die „Allmenden der Weiterbildung“. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 32, 2017. Wien. http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-32/meb17-32.pdf (Letzter Abruf:05.06.2020)

Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

Kühl, S. (2011): Organisationen. Eine sehr kurze Einführung. Wiesbaden: Springer.

Kühl, S. (2018): Organisationskulturen beeinflussen. Eine sehr kurze Einführung. Wiesbaden: Springer.

Luhmann, N. (2006): Organisation und Entscheidung (2. Aufl.). Wiesbaden: VS-Verlag.

Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Rohlmann, R. (1991): Im Dienst der Volksbildung: Dienstleistungen und Politik für die Volkshochschulen in Hessen in den Jahren 1945–1989; Frankfurt a. M.: dipa-Verlag.

Sebaldt, M.; Straßner, A. (2004): Verbände in der Bundesrepublik Deutschland: eine Einführung, Wiesbaden: Springer.

Seitter, W. (2018). Herausforderungen Volkshochschule. Rückblick – Einblick – Ausblick. In: Hessische Blätter für Volksbildung (68) 4, S. 376–385.

Willems, U.; Winter, T. von (2007): Interessenverbände als intermediäre Organisationen. Zum Wandel ihrer Strukturen, Funktionen, Strategien und Effekte in einer veränderten Umwelt. In: Winter, T. von; Willems, U. (Hrsg.): Interessenverbände in Deutschland. Wiesbaden: Springer, S.13–50.

Winter, T. von; Willems, U. (Hrsg.) (2007): Interessenverbände in Deutschland. Wiesbaden: Springer.

Zech, R. (2013). Identität von und Identifikation in Organisationen – am Beispiel von Weiterbildungsanbietern. Journal für Psychologie (21) 3, o. S. http://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/302 (Letzter Abruf: 28.01.2020).

Zech, R., Dehn, C., Mrugalla, M., Rädiker, S., Schunter, J., Tödt K. (2010): Organisationen in der Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag.

Zwischen Tradition und Postulaten der Stunde. Zum Entstehungskontext des Bildungsbegriffs in der Geschichte der Volkshochschule

Rafael Schönhold

1 Einleitung

Anspruch und Aufgabe von Bildung in der Volkshochschule sind nicht zu trennen von dem, wie Volkshochschule selbst begriffen wird, da diese weder als Ort noch als Institution monokausal begründet entstand – auch wenn das einhundertjährige Jubiläum der Volkshochschule im Jahr 2019 (vgl. Ehses/Küfner 2018) den Anschein erwecken könnte. Die Volkshochschule ist kein Abbild eines überzeitlichen pädagogischen Selbstverständnisses, sondern ist eingebettet in gesellschaftliche Entwicklungen. Soziale und ökonomische Herausforderungen bilden in Form von politisch formulierten Erwartungen (vgl. Seitter 2018: 380) das institutionelle Sediment und die legitimatorische Funktion.

Aussagen zur Bildung sind in einem bestimmten Entstehungskontext zu sehen. Für die Volkshochschule bedeutet dies, dass sie einerseits mit gesellschafts- und bildungspolitischen Zielbeschreibungen und Handlungsempfehlungen verwoben ist und anderseits mit theoretischen Ideen (vgl. Tietgens 1971: 44). Wenn Geschichte die Gewordenheit von Gegenständen der Gegenwart bedeutet und das Gegenwärtige sich als aus Früherem hervorgegangen darstellt, dann ist das Bildungsverständnis der Volkshochschule nur aus einer historischen Perspektive heraus verstehbar (vgl. Borst 2016: 10f), die den gesellschaftspolitischen Stand und die bildungstheoretischen Diskussionen zeitlich reflektiert. Ein Geschichtsbewusstsein erklärt die Sinndeutungen der Volkshochschule verschiedener Zeiten und weist darauf hin, dass keine überzeitlich abgeschlossene Bildungsidee vorliegt – auch wenn die gleiche Wortverwendung vermeintlich Kontinuität suggeriert. Die Konfrontation mit neuen Herausforderungen (vgl. Meisel/Sgodda 2018: 231) erzwingt begriffliche Modifikationen, die in historischer Perspektive wissenschaftlich untersucht werden können.

Der Beitrag kontextualisiert die Entstehung volkshochschulischen Bildungsdenkens in der Weimarer Republik. In Abschnitt 2 wird die These entfaltet, dass eine ideelle und politische Relativierung des humanistischen Bildungsideals liberalistischer Couleur mit dem Begriff der *Arbeitsgemeinschaft* in das Selbstver-

ständnis der Volkshochschule überführt wurde. Die Begriffsgeschichte als methodischer Zugang und die Auswahl des Quellenkorpus sind Gegenstand von Abschnitt 3. Abschnitt 4 arbeitet aus dem historischen Material die Semantik des Bildungsbegriffs der Weimarer Volkshochschule heraus. Abschließend erfolgt ein Ausblick auf mögliche anschlussfähige Untersuchungen (Abschnitt 5).

2 Problemaufriss und Erkenntnisinteresse

Die historiographische Erwachsenenbildungsforschung geht davon aus, dass die Gründung der Weimarer Republik, mit dem mit ihr verbundenen Übergang von einer konstitutionellen Monarchie zu einem parlamentarischen Regierungssystem als Geburtsstunde der ersten Demokratie auf deutschem Boden, zu einer Zäsur des Bildungsverständnisses der Volkshochschule führte. Eine auf gleichen Grundrechten für alle Staatsbürger und Staatsbürgerinnen aufbauende Demokratie war mit den bisherigen Entwürfen von Volksbildung nicht mehr vereinbar. Das bildungsbürgerlich profilierte Selbstverständnis einer „intellektuelle[n] Belehrung kleiner ausgesuchter Kreise" (Borinski 1954: 50) konnte ebenso wenig aufrechterhalten werden wie eine rein stofflich orientierte extensiv-verbreitende Popularisierung wissenschaftlicher Erkenntnisse für das Volk, wie sie von der Gesellschaft für Volksbildung (vgl. Dräger 1975: 48ff) oder der Universitätsausdehnungsbewegung (vgl. Daum 2002: 422ff) betrieben wurde. Die Volkshochschule, die 1919 den Weg in die Weimarer Reichsverfassung fand (vgl. Artikel 148, Absatz 4 in Reichs-Gesetzblatt Nr. 152 1919: 254), wurde pädagogisch als Einrichtung entworfen, in der die Individualität der sich bildenden Person ins Zentrum rückte.

Das Selbstverständnis der Volkshochschule wird in der historiographischen Forschung daher mit einer „humanistisch-liberalen Richtung" (Dikau 1975: 114) der Erwachsenenbildung in Verbindung gebracht. An solche geschichtlichen Deutungen wird kritisch die Hypothese herangetragen, dass die konzeptionelle Ausgestaltung der Volkshochschule in der Weimarer Republik eine neuhumanistische Bildungsidee zwar revitalisierte, gleichzeitig mit dem Begriff der *Gemeinschaft* das in diesem Bildungsdenken verankerte liberalistische Demokratieverständnis aber relativierte. Das Demokratieverständnis der Weimarer Republik enthielt den Anspruch, das Individuum zu bilden, die Bildungsmöglichkeiten jedes Einzelnen wurden aber vom Zustand des Volks abhängig gemacht (vgl. Röhrig 1988: 354). Der ‚klassische' Bildungsbegriff veränderte sich, indem die Fäden zur Epoche der Aufklärung aufgenommen, aber nicht weitergesponnen, sondern neu geknüpft wurden. Individualität, als Ausgangspunkt und Zielrichtung humanistischer Bildung, wurde für ein höheres Ziel – das Zusammenleben in einer Gemeinschaft – funktionalisiert. Individuell-personale

Bildung war von nun an nur noch auf dem Fundament einer überindividuellen Ordnung denkbar.

3 Begriffsgeschichtlicher Zugang und Quellenauswahl

Vor dem oben skizzierten Hintergrund stellt sich zum einen die methodische Frage, wie die Bildungsidee der Volkshochschule begrifflich erforschbar ist, und zum anderen, welche Quellen dafür nötig sind. In Betracht kommt ein Vorgehen, das die binnenorientierten volkshochschulischen Entwicklungen analytisch als Spannungsverhältnis zwischen ideengeschichtlicher Theoriebildung und gesellschafts- und bildungspolitischen Handlungsentwürfen deutet, innerhalb der einzelnen Perspektiven Erklärungsmomente aufsucht und in der Synthese das Ineinandergreifen dieser Aspekte zeigt.

Begriffsgeschichte
Zusammenhänge dieser Art würdigt die Methode der Begriffsgeschichte, die Reinhard Koselleck in den 1960er Jahren entwickelte (vgl. Müller/Schmieder 2016: 23). Durch eine begriffsgeschichtliche Untersuchung werden gesellschaftliche Veränderungsprozesse auf sprachlicher Ebene dargestellt (vgl. Koselleck 1973: 117ff; 2006: 99). Nach Koselleck stellt die Begriffsgeschichte keine „völlig selbständige Disziplin der historischen Wissenschaft" (1972: XX) dar, sondern bedient sich als Methode der Hilfen von Wort-, Ereignis-, Ideen- und Problemgeschichte. Kritisch betrachtet stellt Begriffsgeschichte somit die unterschiedlichen Perspektiven methodisch in einen neuen Kontext.

In dieser Perspektive wird das Bildungsverständnis der Volkshochschule zu einem semantischen Feld, einer Idee, einem Konzept (vgl. Jordan 2018: 125) und dient als Übersetzungsmedium respektive Klammer zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen, die Bildung auf je eigene Art thematisieren. Mithilfe der Begriffsgeschichte lassen sich Entstehung und Wandel von Bildungszielen in der Volkshochschule selbst thematisieren. Die Reflexion des standortbezogenen Wortgebrauchs zeigt Überlappungen und Verschiebungen in der Wortbedeutung. Erhellt wird die Registratur des Bildungsbegriffs durch die Enthüllung unterschiedlicher Semantiken (vgl. Lerch 2010: 23). Deutlich wird auf diese Weise die Geschichte des Konzepts Bildung mit seinen „Instanzen, in denen sich der prozessuale Charakter der Geschichte niederschlägt" (Casale 2016: 22).

Begriffsgeschichte als wissenschaftliche Methode ist auf Hypothesen angewiesen, „die, selbst überprüfbar, eine Verbindung von beabsichtigten Erkenntniszielen zum zu untersuchenden Gegenstand ermöglichen" (Buhl 1977: 89f). Das

Bewusstsein eines vorhandenen Relevanzkriteriums kanalisiert den Forschungsprozess und ermöglicht die Auswahl geeigneter zeitgenössischer Quellen.

Quellenmaterial
Die unterschiedlichen Ebenen sind für die Auswahl der historischen Quellen zu berücksichtigen. Das Quellenkorpus bilden daher erstens Dokumente zum institutionellen Selbstverständnis der Volkshochschule, zweitens bildungstheoretische Aussprachen und drittens bildungspolitische Zielbeschreibungen und Handlungsempfehlungen. Auf institutioneller Ebene wird der Bildungsauftrag der Volkshochschule reflektiert in verbandlichen Aktivitäten, die in der Weimarer Republik etwa anhand des Reichsverbands der deutschen Volkshochschulen (vgl. Mann 1929: 18; Kappe 1964: 94; Reimers 1998: 364) nachweisbar sind. Zur exemplarischen Rekonstruktion wird an dieser Stelle auf den von Alfred Mann, zur damaligen Zeit stellvertretender Vorsitzender des Reichsverbands, 1929 verfassten Artikel *Thesen und Dialektik der Volkshochschule* zurückgegriffen.

Ideengeschichtlich war die Weimarer Republik eine besonders produktive Zeit (vgl. Zeuner 2005: 471), wie die vielfältigen Veröffentlichungen von Anhängern der sogenannten Neuen Richtung (vgl. Erdberg 1919; Erdberg 1924; Rosenstock/Picht 1926; Picht 1950; Flitner 1953), aber auch von Zeitgenossen, die nicht unmittelbar im Dunstkreis dieser Richtung standen, beispielsweise die Beiträge *Berufsbildung und Allgemeinbildung* von Eduard Spranger aus dem Jahr 1922 oder *Zur Bildungskrise der Gegenwart* von Hans Freyer 1931, zeigen. Als zeitgenössische Belege geben diese Quellen Aufschluss über die Theorien zur Volksbildung in der Weimarer Republik, indem sie gesellschaftliche Veränderungsprozesse beschrieben, die zu einem Bedeutungswandel von Bildung führten.

Bildungspolitisch war die Volkshochschule in der Weimarer Republik zu zwei Gelegenheiten Thema: zum einen in den 1919 erschienenen *Amtliche[n] Schriftstücke[n] zur Volkshochschulfrage* und zum anderen bei der Reichsschulkonferenz im Jahr 1920, bei der sich der vierte Ausschuss mit Fragen zur Volkshochschule und dem freien Volkshochschulwesen auseinandersetzte.

4 Gemeinschaft als Bildungsauftrag der Weimarer Volkshochschule

Um den Entstehungskontext des volkshochschulischen Bildungsbegriffs auszuleuchten, ist zu zeigen, in welcher Weise die gesellschaftspolitischen und bildungstheoretischen Aspekte das Selbstverständnis der Volkshochschule beeinflussten. Mit Verweis auf die besonderen Umstände der Jahre ab 1919 und der ersten Demokratie in Deutschland entstand gesellschaftspolitisch in dieser Zeit eine Verbindung von Volkshochschule und Demokratie, die von den Protagonisten

gesehen und aktiv gesucht wurde. Die neu gewonnene Freiheit und Autonomie der Bürgerinnen und Bürger des von nun an republikanisch-demokratisch organisierten Deutschlands wurde auf allen erwähnten Ebenen als Reflex verarbeitet.

In den politischen Entwürfen der Weimarer Republik war das programmatische Gedankengut einer individualistisch-humanistischen Bildung allgegenwärtig. Deutlich wird dies in den *Amtliche[n]Schriftstücke[n] zur Volkshochschulfrage* aus dem Jahr 1919 und den protokollierten Arbeiten des vierten Ausschusses auf der 1920 durchgeführten Reichsschulkonferenz – Erdberg war stellvertretender Vorsitzender dieses Ausschusses und selbst auch ein Berichterstatter –, der sich mit der Volkshochschule und dem freien Volkshochschulwesen beschäftigte. Der Ausschuss sah die Aufgabe der Volkshochschule nicht bloß intellektualistisch als reine Wissensbildung, sondern postulierte eine Vereinigung von „Wissens- und Wesensbildung" (Reichsministerium des Innern 1921: 981). In den *Richtlinien für den Volkshochschulunterricht* wurde dargestellt, dass der Zweck der Volkshochschule „nicht Vermittlung von Kenntnissen, von Bildungsrohstoff" sein könne, „sondern Ausbildung des Denk- und Urteilsvermögens, Ordnung und Deutung und damit Fruchtbarmachung des Wissensstoffes" (Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung 1919: 16). Abgelehnt wurde reine Wissensvermittlung eines geschlossenen Curriculums auf Grundlage der materialistischen Bildungstheorie. Die Ausschussmitglieder auf der Reichsschulkonferenz sahen das Ziel der Volkshochschule nicht in der „Mitteilung von Wissen", sondern in der „*Weckung von Kräften*" (Reichsministerium des Innern 1921: 726). Eine solche Kräftemetapher suchte die Verbindung zum neuhumanistischen Bildungsideal Wilhelm von Humboldts, der menschliche Bildung – und damit verbunden den „wahre[n] Zweck des Menschen" – als „Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen" (Humboldt 1792: 64) konzipierte. Humboldt priorisierte eine formale Kräftebildung als individuelle Entwicklung der Persönlichkeit aufgrund dialektischer Wechselwirkung zwischen Welt und Ich, die sich nicht in einer enzyklopädischen Wissensvermittlung erschöpfte. Bildung war mit Menschlichkeit und Menschheit schlechthin verbunden, die nur durch eine allgemeine Bildung, frei von gesellschaftlicher Nützlichkeit erreicht werden konnte (vgl. Humboldt 1809: 188).

Die gesellschaftspolitische Absicht von Bildung in der Volkshochschule während der Weimarer Republik wurde allerdings nicht (mehr) im individuellen Wachstum zur Entwicklung der einzelnen Persönlichkeit als letzten Zweck gesehen, sondern durch kulturelle Rahmung einem höheren Allgemeinen zugeführt. Auf der Reichsschulkonferenz sprach der vierte Ausschuss von „schöpferischen Kräfte[n], aus denen Volkstum herauswächst" (Reichsministerium des Innern 1921: 726) mit dem Endzweck einer Bildung „des *einzelnen* hinaus [zur] Weckung und Pflege eines kulturellen Einheitsbewußtseins" (ebenda: 727). Die *Amtliche[n] Schriftstücke zur Volkshochschulfrage* erhoben die Volkshochschule als „Bildungsorganisation zur Kulturbewegung" und forderten eine „kulturelle Einigung

des Volkes" (Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung 1919: 20), indem ihr die Aufgabe zukam, die einzelnen Glieder der Gesellschaft zu verbinden, um das „Zusammenschweißen von Menschen, ihrer Erfüllung mit einem Geist" (ebenda: 26f) zu vollziehen.

Auf bildungstheoretischer Ebene waren es vor allem der Soziologe Freyer und der Pädagoge Spranger – der, ähnlich wie Erdberg, „zu den dominierenden Akteuren der Reichsschulkonferenz von 1920" (Tenorth 1991: 201) gehörte –, die Formen des neuhumanistischen Denkens unter den Anforderungen der Weimarer Republik neu formulierten und bildungstheoretisch fruchtbar machten (vgl. Drewek 2012: 137f). Beide Konzepte erteilten Bildung als individuellem Selbstzweck eine Absage und verhielten sich aversiv gegen liberal-demokratische Tendenzen eines anthropologischen und politischen Individualismus. Rückwärtsgewandt erfolgte der Versuch, den humanistischen Bildungsgedanken zu bewahren, allerdings war die Anpassung an aktuelle gesellschaftliche Verhältnisse Antriebsmoment der Theorieentwicklung, mit dem Ziel einer Bindung des Menschen an überindividuelle Anforderungen, die sich durch das demokratische Zusammenleben und volkswirtschaftliche Interessen ergaben.

Freyer sah in seiner soziologischen Analyse die Aufgabe der Bildung an höhere Interessen als die des Individuums gebunden. Der klassische Bildungsbegriff war für ihn realisiert in der Übergangszeit vom „Feudalsystem zur kapitalistischen Gesellschaft" (Freyer 1931b: 606), stelle aber in der Weimarer Republik keine Realität mehr dar und sei historisch geworden. Bildung in der Weimarer Republik war für ihn „nichts Autonomes mehr, kein frageloser Selbstwert, keine letzte Angelegenheit des Menschen – sondern eingeordnet in ganz andere Anliegen, die uns weit zentraler sind" (ebenda: 598). Die Industriegesellschaft organisiere die Menschen in einer Struktur aus existentiellen Zugehörigkeiten zu Klassen, es bestehe „ein System aus echten Klassen", das sich „als ein Nebeneinander und Gegeneinander von Gesellschaftsgruppen mit charakteristischer Interessenlage" (ebenda: 612) darstelle. Ein System, in dem der marxistisch-sozialistische Klassenkampf obsolet geworden sei. Die Existenz der Menschen und ihr Schicksal wurden auf diese Weise untrennbar an ihren sozialen Standort gebunden. Freyer griff hier auf den Begriff der *Gemeinschaft* zurück, für ihn „eine Gruppe von Menschen, die in allen lebenswichtigen Dingen unter wesentlich gleichen Bedingungen dauernd zusammenlebt" (1929: 7) und durch gemeinsame Erlebnisse Verbundenheit im *Wir* entwickelt. Gemeinschaft war in dieser Konzeption kein bloßes Zusammenleben von einzelnen Menschen, sondern „ein eigenes Wesen im eigenen Schicksalsraum", „ein ganz bestimmtes Strukturgesetz der sozialen Welt" (ebenda), „ein System von Sitten und Kulturen, dem alle unterworfen sind" (Freyer 1930: 245; ähnlich Freyer 1931a: 132) und wurde damit quasi ontologisch ausbuchstabiert. Eine Gemeinschaft trage „primäre Wesenszüge" oder „innere Bedingungen" (Freyer 1929: 8) an sich. Für Freyer waren Eigenschaften von Gruppen also keine Merkmale, die von außen herangetragen wurden, sondern er naturalisierte Gemeinschafts-

bildung mit überzeitlicher Gültigkeit als außergeschichtliches (Natur-)Gesetz (vgl. ebenda: 9).

Das Problem einer Bildung des Volkes war für Freyer damit nicht zu trennen von den gesellschaftlichen Lagen der Menschen. Der Bildungsbegriff könne „nur bestimmt werden […] von den realen Lebensbezügen aus, indem die Menschen der Gegenwart stehen. Wirklich bildende Kraft haben für den Erwachsenen allein diejenigen Gehalte und Aufgaben, die ihm aus dem Leben seiner Gruppe, seiner Schicht, seiner Klasse zuwachsen." (Freyer 1931b: 614) Grundlage der Volksbildung war eine realistische Bildung, die trotz partikularer Interessen „in den sozialen Situationen der gegenwärtigen Gesellschaft (trotz allem) eine lebendige Ganzheit des Menschen" aufsuche, die einen „immanenten Sinn: einen Bildungsgehalt in sich" (ebenda: 615) trage.

Komplementär hierzu überführte Sprangers Bildungstheorie individualistische Ansprüche in eine Gemeinschaft als höhere Form. Für Spranger müsse der Sinn „der Humanität […] ferner immer wieder mit zeitgemäßem Gehalt erfüllt werden" (Spranger 1958: 59), den er für seine Zeit in einer Bildung sah, in der das Volk um seinen Platz innerhalb der Gesellschaft wisse und diesen akzeptiere. Die Verbindung von Tradition und Postulaten der Stunde gelang Spranger durch eine Neubestimmung des Verhältnisses von allgemeiner und berufsbezogener Bildung, in dem berufliche Interessen als Ausgangs- und Zielrichtung aller Bildung bestimmt wurden und damit Humboldts Bildungsideal vom Kopf auf die Füße stellte. Der (innere) Beruf, der sich durch die gesellschaftliche Lage als soziale Position ergab, wurde zum Vehikel persönlicher Bildungsinteressen, zum festen Mittelpunkt von Bildung als ein „Bildungszentrum" (Spranger 1922: 37; Spranger 1958: 58). Den humanistischen Anteil der Bildung erhielt Spranger durch eine Konzeption der Allgemeinbildung, die gleichzeitig über rein berufliche Interessen hinausging und in einem Verständnis für gesellschaftliche und wirtschaftliche Zusammenhänge mündete (vgl. Spranger 1922: 38). Da eine solche Bildungsidee dem unbedingten Ziel einer Einheit der Gemeinschaft zuträglich sein sollte (vgl. Borst 2016: 100), bildete Sprangers Versuch der Verbindung des Alten mit dem Neuen eine Gegenposition zu humanistisch-liberalistischen Bildungsentwürfen. Torpediert wurden in staatszentrierter Perspektive subjektorientiertes und individualistisches Denken, in dem das höhere Allgemeine des Bildungsstrebens die Gemeinschaft darstellte. Sowohl Freyer als auch Spranger ordneten die individuelle Bildung des einzelnen Menschen einer Gemeinschaftszugehörigkeit unter, die auf der höchsten Stufe das gesamte Volk umfasste. Damit standen beide für eine rechtsgerichtete „konservativ-revolutionäre" (Kleine 1989: 12) Theorie der Gesellschaft und lehnten liberal-demokratische Haltungen in der Weimarer Republik ab (vgl. Heinze 2001: 100).

Die dargestellten bildungspolitischen und ideengeschichtlichen Dimensionen des Bildungsbegriffs verhielten sich also komplementär zueinander. Zuletzt soll gezeigt werden, wie diese Bedeutungsanteile das Selbstverständnis der Volkshochschule auf verbandlicher Ebene konstituierten. Dies wird an dem Beitrag

Thesen und Dialektik der Volkshochschule von Mann gezeigt, der im Jahr 1929 entstand. Mann wurde im April 1929 durch die Hauptversammlung gebeten, Thesen zu formulieren, die „zur Klärung der Volkshochschulfrage, zur Feststellung von Übereinstimmung oder etwa notwendiger gegenseitiger Abgrenzung in den Meinungen über die Volkshochschule“ (1929: 2) dienen sollten. Die hieraus entstandene Verlautbarung kann als öffentliche Meinung des Reichsverbands über Aufgabe und Ziel der Volkshochschule angesehen werden. Auch für Mann war der Begriff *Gemeinschaft* von zentraler Bedeutung, verbunden mit einem *Wir*-Gefühl, wenn als ein Teil der Volksbildungsaufgabe der Volkshochschule herausgestellt wurde, diejenigen Werte zu sehen, „die überhaupt nur einer Gemeinschaft sich ergeben, nur im ‚unser' erschöpfbar sind“ (ebenda: 8). *„Menschengemeinschaften“*, ist bei Mann zu lesen, sind „*Träger von ‚Sinnhaltung*‘“ (ebenda: 12; Fußnote). Neben einzelnen Menschenpaaren bis hin zum gesamten Volk konnte eine solche Menschengemeinschaft „*auch* eine *Volkshochschul-Arbeitsgemeinschaft* sein“ (ebenda). Begrifflich wurde Gemeinschaft zur pädagogischen *Arbeitsgemeinschaft* – die Bezeichnung findet sich durchgängig auch im Denken der Neuen Richtung (vgl. Picht 1919: 2) –, die in der Volkshochschule eine sinnvermittelnde Funktion übernehmen sollte. Die Volkshochschule habe die Aufgabe, die Menschen in einer „Denk*gemeinschaft*“ zu vereinen, mit thematischen Inhalten, „von denen niemand richtig ‚mein‘ sagen kann, deren Wesen sich nur im ‚unser‘ erschöpft“ (Mann 1929: 11; Fußnote). Solche Inhalte – von Mann als „Gegenstände“ bezeichnet – aufzuspüren und für die Arbeitsgemeinschaft fruchtbar anzuwenden, gehörten für ihn „zu den wesentlichsten Aufgaben der Volkshochschul-Arbeitsgemeinschaft“ (ebenda: 12; Fußnote).

Die beschriebenen gesellschaftspolitischen und bildungstheoretischen Aspekte sind in Manns Aussagen unverkennbar und beeinflussten die strategische Ausrichtung der Volkshochschule auf verbandlicher Ebene in der Weimarer Zeit. Der Begriff *Gemeinschaft* war ein verbindendes Element von soziologischer Idee, als Strukturgesetz, der bildungstheoretischen Konzeption einer standortbezogenen-perspektivischen Bildung und dem gesellschaftspolitischen Entwurf der Volkshochschule als Bildungsorganisation mit der sozialen Zielsetzung: Weckung von Gemeinschaftssinn. Bildung war in dieser Konstellation die Antwort. Mann sah die Aufgabe der Volkshochschule darin, „daß jeder Teilnehmer lerne die Besonderheit der eigenen Richtung zu begreifen und geistig zu begründen“, „der anderen Richtung zu begreifen“ und „einzusehen, daß die Richtungsverschiedenheiten nicht gleichbedeutend zu sein brauchen mit sittlichen Rangunterschieden“, genauso aber „diejenigen Werte zu sehen, die unbestreitbar unser aller gemeinsames deutsches Kulturgut sind und uns auch objektiv als Volk zusammenhalten“ (ebenda: 8). Die Protagonisten der Volkshochschule übernahmen damit die Bildungsidee der Gemeinschaft, stabilisierten die Anerkennung unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppierungen und verstanden die Volkshochschule als Institution mit der Aufgabe, die Unterschiede reibungslos in ein Volksganzes zu integrieren. Individuelle Persönlichkeitsentwicklung war nur von einem vorgegebe-

nen Lebenszentrum aus möglich. Bildung in der Volkshochschule schaffte nicht individuell-persönlich eine eigene Welt, einen eigenen Kosmos, sie ging über die eigene Lebenslage als Standpunkt hinaus, aber nur soweit, um in Form einer semantisch verschobenen ‚allgemeinen' Bildung ein Verständnis für das gesamtgesellschaftliche Gefüge vermitteln zu können, in das jeder über eine Gemeinschaftszugehörigkeit integriert war. Die Volkshochschule wurde damit zu einem artifiziellen Ort vorweggenommener gelebter gemeinschaftlich-demokratischer Verhältnisse. Es sollte ein Raum geschaffen werden, der eine vernunftorientierte Vermittlung von gesellschaftlichen Unterschieden sowie das Einüben von Verhaltensweisen eines solidarischen Miteinanders aller gesellschaftlichen Gruppen ermöglichte und förderte. Der zugrundeliegende Bildungsbegriff rückt indes ab von einer liberalistisch freien Entfaltung und Autonomie des Individuums und wurde zu einer Akzeptanz eines Lebens in der Gemeinschaft umgedeutet – mit der Volkshochschule als Übungsplatz zur Herstellung der nötigen Voraussetzungen einer solchen Gemeinschafts*bildung*.

5 Ausblick

Weitere Untersuchungen sollten die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg fokussieren. Anknüpfungspunkte bietet der im Juni 1953 gegründete Deutsche Volkshochschul-Verband. Die Darstellung begrifflicher Anpassungen volkshochschulischer Bildung wird rückwärtsgewandt den Bildungsbegriff in der Geschichte der Volkshochschule schärfer konturieren und vorwärtsgewandt heutige Selbstverständnisdiskussionen nach ihrer Tradition befragen.

Literatur

Borinski, Friedrich (1954). *Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland*. Düsseldorf: Eugen Diederichs.

Borst, Eva (2016). *Theorie der Bildung. Eine Einführung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Buhl, Giselher (1977). Erziehungsgeschichte und das Konzept der „modernen deutschen Sozialgeschichte". In: Lenhart, Volker. *Historische Pädagogik. Methodologische Probleme der Erziehungsgeschichte* (76–92). Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft.

Casale, Rita (2016). Der begriffsgeschichtliche Unterschied von Bildung und Differenz. In: Groppe, Carola/Kluchert, Gerhard/Matthes, Eva. *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem* (21–38). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Daum, Andreas (2002). *Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert. Bürgerliche Kultur, naturwissenschaftliche Bildung und die deutsche Öffentlichkeit. 1848–1914*. München: Oldenbourg.

Dikau, Joachim (1975). Geschichte der Volkshochschule. In: Pöggeler, Franz. *Handbuch der Erwachsenenbildung. Band 4. Geschichte der Erwachsenenbildung* (107–132). Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.

Dräger, Horst (1975). *Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. Eine historisch-problemgeschichtliche Darstellung von 1871–1914*. Stuttgart: Ernst Klett.

Drewek, Peter (2012). Eduard Spranger (1882–1963). In: Tenorth, Heinz-Elmar. *Klassiker der Pädagogik. Zweiter Band. Von John Dewey bis Paulo Freire* (137–151). München: C.H. Beck.

Ehses, Christiane/Küfner, Jürgen (2018). 100 Jahre Volkshochschule. vhs im Dialog In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, Jahrgang *68*, Heft *4* (304–308).

Erdberg, Robert von (1919). *Freies Volksbildungswesen. Gedanken und Anregungen*. Berlin: Heymann.

Erdberg, Robert von (1924). *50 Jahre freies Volksbildungswesen*. Berlin: Arbeitsgemeinschaft.

Flitner, Wilhelm (1953). Die Theorie des Freien Volksbildungswesens seit 75 Jahren. In: Flitner, Wilhelm (1982). *Erwachsenenbildung. Gesammelte Schriften, Bd. 1* (251–278). Paderborn: Schöningh.

Freyer, Hans (1929). *Gemeinschaft und Volk. Sonderdruck aus der Philosophie der Gemeinschaft. 7 Vorträge, gehalten auf der Tagung der Deutschen Philosophischen Gesellschaft vom 1.–4. Oktober 1928 in Leipzig*. Berlin: Junker und Dünnhaupt.

Freyer, Hans (1930). *Soziologie als Wirklichkeitswissenschaft. Logische Grundlegung des Systems der Soziologie*. Leipzig und Berlin: Teubner.

Freyer, Hans (1931a). *Einleitung in die Soziologie*. Leipzig: Quelle & Meyer.

Freyer, Hans (1931b). Zur Bildungskrise der Gegenwart In: *Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben*, Jahrgang *6*, Heft *6* (597–626).

Heinze, Carsten (2001). *Die Pädagogik an der Universität Leipzig in der Zeit des Nationalsozialismus*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Humboldt, Wilhelm von (1792). Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (1960). *Wilhelm von Humboldt. Werke in Fünf Bänden. Band I Schriften zur Anthropologie und Geschichte* (56–233). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Humboldt, Wilhelm von (1809). Der Königsberger und der Litauische Schulplan. In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (1964). *Wilhelm von Humboldt. Werke in Fünf Bänden. Band IV Schriften zur Politik und zum Bildungswesen* (168–195). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Jordan, Stefan (2018). *Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Kappe, Hans (1964). *Volksbildung und Volkbildung. Geschichte und Idee des Reichsverbandes der deutschen Volkshochschulen*. Münster: Dissertation der Universität Münster.

Kleine, Helene (1989). *Soziologie und die Bildung des Volkes. Hans Freyers und Leopold von Wieses Position in der Soziologie und der freien Erwachsenenbildung während der Weimarer Republik*. Opladen: Leske & Budrich.

Koselleck, Reinhart (1972). Einleitung. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart. *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Band 1. A-D* (XIII-XXVII). Stuttgart: Klett-Cotta.

Koselleck, Reinhart (1973). Begriffsgeschichte und Sozialgeschichte. In: Ludz, Peter Christian. *Soziologie und Sozialgeschichte. Aspekte und Probleme* (116–131). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Koselleck, Reinhart (2006). *Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Lerch, Sebastian (2010). Erwachsenenbildung und ihre Begriffe In: *REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, Jahrgang *33*, Heft *4* (19–26).

Mann, Alfred (1929). Thesen und Dialektik der Volkshochschule In: *Blätter der Volkshochschule Breslau*, Jahrgang *8* (1–18).

Meisel, Klaus/Sgodda, Regine (2018). Die Zukunft der Volkshochschule In: *Bildung und Erziehung*, Jahrgang *71*, Heft *2* (229–240).

Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (1919). *Zur Volkshochschulfrage. Amtliche Schriftstücke*. Leipzig: Quelle & Meyer.

Müller, Ernst/Schmieder, Falko (2016). *Begriffsgeschichte und historische Semantik. Ein kritisches Kompendium*. Berlin: Suhrkamp.

Picht, Werner (1919). Die Aufgabe der „Arbeitsgemeinschaft" In: *Die Arbeitsgemeinschaft. Monatsschrift für das gesamte Volksbildungswesen*, Jahrgang *1*, Heft *1* (1–5).

Picht, Werner (1950). *Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland*. Braunschweig, Berlin, Hamburg: Georg Westermann.

Reichs-Gesetzblatt Nr. 152 (1919). *Die Verfassung des Deutschen Reichs vom 11. August 1919*. Berlin: Reichministerium des Inneren.

Reichsministerium des Innern (1921). *Die Reichsschulkonferenz 1920: Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen*. Leipzig: Quelle & Meyer.

Reimers, Bettina Irina (1998). Volksbildungs- und Volkshochschulbewegung. In: Kerbs, Diethar/Reulecke, Jürgen. *Handbuch der deutschen Reformbewegung. 1880–1933* (355–368). Wuppertal: Peter Hammer.

Röhrig, Paul (1988). Geschichte des Bildungsgedankens in der Erwachsenenbildung und sein Verlust In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jahrgang *34*, Heft *3* (347–368).

Rosenstock, Eugen/Picht, Werner (1926). *Im Kampf um die Erwachsenenbildung 1912–1926*. Leipzig: Quelle & Meyer.

Seitter, Wolfgang (2018). Herausforderung Volkshochschule. Rückblick – Einblick – Ausblick In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, Jahrgang *68*, Heft *4* (376–385).

Spranger, Eduard (1922). Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: Spranger, Eduard (1965). *Grundlegende Bildung. Berufsbildung. Allgemeinbildung* (24–45). Heidelberg: Quelle & Meyer.

Spranger, Eduard (1958). Die Erziehungsaufgabe der deutschen Berufsschule. In: Spranger, Eduard (1965). *Grundlegende Bildung. Berufsbildung. Allgemeinbildung* (58–83). Heidelberg: Quelle & Meyer.

Tenorth, Heinz-Elmar (1991). Eduard Spranger. In: Schmoldt, Benno. *Pädagogen in Berlin. Auswahl von Biographien zwischen Aufklärung und Gegenwart* (195–214). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Tietgens, Hans (1971). Lagebericht des Direktors der PAS des DVV zum 5. Deutschen VHS-Tag. In: Deutscher Volkshochschul-Verband. *Deutscher Volkshochschultag. 2.–4. November 1971. Köln. Volkshochschule, Weiterbildung und öffentliche Verantwortung (Berichte, Entschließungen). Grundfragen zur Volkshochschularbeit. Heft 19* (44–48). Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.

Zeuner, Christine (2005). Historische Orientierung der Erwachsenenbildungsforschung In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jahrgang *51*, Heft *4* (465–479).

F: Disziplin- und Begriffsgeschichte

Mikrodidaktische Modelle. Historische Betrachtung eines teildisziplinären Spezialdiskurses

Tim Stanik

1 Einleitung

Versteht man die Erwachsenenbildung (EB) als Bildungs- oder Lernwissenschaft, kommt der Didaktik zur Planung, Gestaltung und Reflexion institutionalisierter Lernprozesse eine zentrale Bedeutung zu. Der Titel des Lehrbuchs „Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung“ (Hippel u. a. 2019) könnte suggerieren, dass es die *eine* Didaktik der EB gebe. Dass dies nicht der Fall ist, wird mit Blick in Literaturdatenbanken schnell deutlich und löst der Band selbst ein.

Die Geschichte der Didaktik der EB ist lang. So wurden bereits im 19. Jahrhundert z. B. Vortragsarten im Bildungsvereinswesen nach Zielen und Anforderungen an die Vortragenden differenziert. Mit der langen Historie gehe jedoch auch eine Beliebigkeit einher (vgl. Schlutz 2007: 28), die bereits in den 1970er Jahren dazu geführt habe, dass „didaktische[n] Strömungen und Phasen der Erwachsenenbildung sich so schnell abwechseln, daß ergiebige Ansätze wieder aufgegeben werden, bevor sie konkretisiert und erprobt wurden“ (Siebert 1978: 6).

Wenn in aktuellen Beiträgen didaktische Ansätze der EB dargestellt werden, geschieht dies i. d. R. mit Hilfe ihrer (lern-)theoretischen Prämissen. Am Beispiel der bildungstheoretischen Didaktik zeigt sich, dass dies vornehmlich mit Referenz auf Klafki geschieht, während bildungstheoretische Ansätze der EB, die von der Weimarer Republik bis in die 1960er Jahre reichten (z. B. Tews 1932; Werner 1959; Pöggler 1965), kaum (noch) rezipiert werden. Vor diesem Hintergrund stellt eine Auseinandersetzung mit didaktischen Modellen der EB einen Baustein zur Historiographie der Teildisziplin dar.

In diesem Beitrag werden Ergebnisse einer explorativen Untersuchung dargelegt, in der didaktische Modelle der EB als thematisch gebundener „Spezialdiskurs“[1] (Jäger 2012: 80) betrachtet werden, in dem sich die historisch konstruier-

1 Jäger (2012: 80) unterscheidet zwischen Spezial- und Interdiskursen. Während erstere das Reden und Denken innerhalb der Wissenschaften umfassen, beziehen sich letztere auf alle weiteren gesellschaftlichen diskursiven Praxen.

ten teildisziplinären Wissensvorräte repräsentieren und dabei (Re-)Produktionen, Modifikationen und Transformationen unterliegen (vgl. Keller 2011: 61).

2 Begriffliche Grundlagen

Peterßen (2001: 22) definiert Didaktik als Disziplin, deren Gegenstand das Lehren und Lernen ist, und Kron (2000: 43) differenziert zwischen der Didaktik als Wissenschaft vom Lehren/Lernen, des Unterrichts, als Theorie der Inhalte, der Steuerung von Lernprozessen sowie als Anwendung von Lehr-/Lerntheorien. In diesem Beitrag wird Didaktik als die Organisation von Lehr/-Lernprozessen durch die Festlegung und Überprüfung von Zielen verstanden (vgl. Siebert 1978: 5), wobei auch Entscheidungen über Inhalte, Methoden sowie deren Kontexte und deren Evaluation zu fällen sind (vgl. Raapke 1985: 18). Zudem liegt der Fokus auf didaktischen Modellen und weniger auf Konzepten: Erstere sind theoriebasiert und haben erklärende Funktion, während letztere eher erfahrungsbasiert sind und Handlungsentwürfe für Lehrveranstaltungen bereitstellen (vgl. Jank/Meyer 1994). Didaktische Modelle berücksichtigen Elemente, die in Anschluss an Siebert (1997) als didaktische Handlungsfelder (Inhalte, Lernziele, Methoden, Sozialformen etc.) bezeichnet werden, wohingegen didaktische Prinzipien sprachliche Plattformen für didaktisches Denken und Orientierungspunkte für didaktische Modellbildungen bereitstellen (vgl. Beyer 2014: 7ff.).

3 Untersuchungsdesign

Die Beschäftigung der EB mit der Geschichte ihrer Didaktik ist ein eher randständiger Bereich. Eine umfassende Analyse wurde von Lehner (1989) vorgelegt, der die „Geschichte des didaktischen Denkens in der Erwachsenenbildung" bis Mitte der 1980er Jahre in fünf Epochen insbesondere im Hinblick auf Methoden darlegte. Zu erwähnen ist auch der Beitrag von Ludwig (2018), in dem in historischer Perspektive didaktische Modelle auf ihre lehr-/lerntheoretischen Grundlagen zurückgeführt wurden. Rosenberg (2015) konnte in ihrer Diskursanalyse zeigen, dass die institutionalisierte Bildungspraxis ein zentraler Bezugspunkt der Gegenstandsbestimmung der EB ist und somit auch die Didaktik eine besondere Relevanz haben müsste.

Die vorliegende Untersuchung greift diesen Zugang auf und betrachtet vornehmlich auf einer phänomenologischen Ebene didaktische Modelle von der Weimarer Zeit bis Ende der 2000er Jahre. Das Korpus umfasst 25 deutschsprachige

didaktische Modelle, die Angaben zu Zielen, Inhalten, Lehr-/Lernmethoden sowie deren Bedingungen machen bzw. diese reflektieren. Die Modelle werden als Diskursfragmente betrachtet, die auf der Diskursebene von Monografien, Sammelbänden oder als Zeitschriftenbeiträge in Erscheinung getreten sind.

Diese wurden in Anlehnung an die wissenssoziologische und kritische Diskursanalyse (vgl. Keller 2011; Jäger 2012) komparativ ausgewertet, wobei die Analysen durch drei Fragen geleitet worden sind:

- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede weisen die Modelle auf?
- Was kennzeichnet den Spezialdiskurs?
- Welche disziplinäre Funktion übernimmt der Spezialdiskurs?

Dazu wurden die in den Texten behandelten didaktischen Themen und deren Verknüpfungen induktiv kategorisiert. Kategorien, um die „Phänomenstruktur“ (Keller 2011: 248) des Diskurses zu rekonstruieren, sind z. B. ‚Merkmale des Lernens Erwachsener‘, ‚didaktische Prinzipien‘, ‚Rollen der Lernenden‘ etc. In weiteren Schritten wurden Argumentationsfiguren analysiert sowie die Diskursfragmente zu ihren jeweiligen geschichtlich diskursiven Kontexten in Beziehung gesetzt (vgl. Jäger 2012: 83).

4 Ergebnisse

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse dargestellt, indem zunächst mithilfe der Analysen entwickelte Modellfamilien unterschieden und zentrale Funktionen sowie eine zentrale Praktik der Modellbildung exemplarisch dargelegt werden. Abschließend werden anhand von Diskurssträngen[2] Modifikationen im historischen Verlauf aufgezeigt.

4.1 Modellfamilien

In den didaktischen Modellen werden unterschiedliche Schwer- bzw. Ausgangspunkte deutlich, die sich in Anlehnung an Blankertz (2000) zu *Modellfamilien* gruppieren lassen, wobei diese nicht nach ihren (lern-)theoretischen Hintergrün-

2 Diskursstränge sind in einer historischen Perspektive Abfolgen von thematisch einheitlichen Fragmenten (Texte oder Textstellen) in einem Diskurs (vgl. Jäger 2012: 82).

den[3] differenziert werden. So können ziel-, gestaltungs-, lernenden- und prinzipienorientierte Modelle unterschieden werden.

Ausgangspunkt der *zielorientierten Modelle* sind Lernziele und die mit ihnen verbundene Auswahl der Lerninhalte. Hierbei kann zwischen Zielen der Bildung, Emanzipation (z.B. Gieringer 1920; Pöggler 1965) oder der Bewältigung von konkreten Lebenssituationen (z.B. Siebert 1974) unterschieden werden. Im Unterschied dazu legen *gestaltungsorientierte Modelle* ihren Schwerpunkt auf das Arrangieren der Wissensvermittlung. Hier werden entweder die Lehr-/Lernformen (z.B. Jüchter 1970), die Gestaltung der Lehr-/Lerninteraktionen (z.B. Ernsperger 1973; Mader/Weymann 1975), die beeinflussenden Kontextfaktoren (z.B. Tietgens/Weinberg 1971) oder Methodenfragen (z.B. Pöggler 1964; Knoll 2001) in den Mittelpunkt gestellt, um daran weitere didaktische Handlungsfelder zu reflektieren. Die *lernendenorientierten Modelle* stellen die Teilnehmenden allgemein (z.B. Broeler 1980; Meuler 2009) oder spezifischer mit ihren Deutungsmustern (z.B. Arnold 1985), ihren Lern-/Lebensinteressen (z.B. Faulstich/Ludwig 2004), ihrer Motivation (z.B. Ernsperger 1973; Döring 1983) oder ihren Erfahrungen (z.B. Geißler/Kade 1982) ins Zentrum. Die vierte Modellfamilie fokussiert *didaktische Prinzipien*. So nimmt z.B. das Modell von Kemper und Klein (1998) seinen Ausgangspunkt in didaktischen Prinzipien und auch Siebert (1997) stellt neben didaktischen Handlungsfeldern Prinzipien ins Zentrum.

Didaktische Konzepte der EB basieren entweder explizit auf einzelnen didaktischen Modellen oder verknüpfen mehrere miteinander bzw. weisen implizite Bezugnahmen auf. Für viele der Modelle finden sich jedoch keine Konzepte, was die Frage nach der Funktion der didaktischen Modelle aufwirft, wenn diese nicht für die Lehrtätigkeit konzeptionell weiterentwickelt werden.

4.2 Funktion und Praktik des teildisziplinären Spezialdiskurses

Betrachtet man die Modelle in ihrer Historie, übernehmen sie neben der Hilfestellung für Lehrende zwei weitere Funktionen, die im Folgenden dargelegt werden: erstens fungieren sie als teildisziplinäre Selbstvergewisserung und zweitens bieten sie eine Reflexionsfolie für gesellschaftliche Erwartungen, die an die EB in den jeweiligen Epochen gestellt wurden.

Didaktische Modelle der Weimarer Zeit (z.B. Gieringer 1920; Tews 1932) entwarfen die Teilnehmenden als mündige Bürger*innen, die zur Urteils- und Entscheidungsbildung fähig sind. Diese anthropologische Prämisse stellte eine erste Legitimationsbasis für die Eigenständigkeit der EB dar (vgl. Olbrich 2001: 205). Bis Ende der 1960er Jahre wurde der didaktische Diskurs auch zum Mit-

3 So basieren Modelle auf Bildungstheorien (z.B. Werner 1959), auf poststrukturalistischen Theorieansätzen (z.B. Forneck et al. 2005), rekurrieren auf Feldtheorien (z.B. Tietgens/Weinberg 1971) oder auf Interaktionstheorien (z.B. Mader/Weymann 1975).

tel, um sich als EB in Abgrenzung zur Schule selbst zu vergewissern. Hierbei wurden u. a. die Freiwilligkeit, das Erziehungsverbot und erwachsenengerechte Lehr-/Lernformen in den Vordergrund gestellt (z. B. Werner 1959: 14ff.). Die Abgrenzung gegenüber der Schule endete mit dem Beitrag „Das Lernen Erwachsener" (Tietgens 1967) und der fast zeitgleichen Etablierung der Teildisziplin sowie dem Versuch, die EB als vierte Säule im Bildungssystem zu verankern. An ihre Stelle trat eine systemtheoretische oder feldspezifische Selbstvergewisserung, in der alle den Lehr-Lernprozess bedingenden Faktoren einer didaktischen Analyse unterzogen werden. Mit dem Aufgreifen des Symbolischen Interaktionismus (vgl. Mader/Weymann 1975) und des Deutungsmusteransatzes (vgl. Arnold 1985) traten in der Folge deutungsanalytische Perspektiven in den Vordergrund (vgl. Nolda 2015: 34). Bis in die 1980er Jahre wurde von den didaktischen Modellen der EB erwartet, dass sie als „geschlossene Theorie" zu einer Aufwertung des Bildungssektors und einer Verbesserung der praktischen Arbeit führen (vgl. Kuypers/Leyendecker 1982: 135f.) sollten. Dennoch traten didaktische Modelle als Ort der Selbstvergewisserung in den Hintergrund. So sprach sich z. B. Raapke (1985: 22) gegen eine „deutlich abgegrenzte und ausschließliche Didaktik" der EB aus und plädierte für eine „Akzentsetzung" ihrer Didaktik. Der Bedeutungsverlust der Didaktik als teildisziplinäre Selbstvergewisserung lässt sich auf die einsetzende Spezialisierung der didaktischen Modelle zurückführen, die ihre Schwerpunkte auf Verwendungssituationen, Zielgruppen oder die Interaktions- und Lernprozesse legten.

Neben dieser Selbstvergewisserungsfunktion fließen externe gesellschaftliche Anforderungen in den didaktischen Diskurs ein. Vor dem 1. Weltkrieg übernahm die EB primär die Funktion der Vermittlung wissenschaftlichen Wissens und politischer Ideen z. B. im Kontext der Arbeiterbildung, die didaktisch durch Vorträge organisiert waren. Nach dem ersten Weltkrieg sollte sie u. a. einen Beitrag zur Bildung einer Volksgemeinschaft leisten: „Volksbildung ist mehr als Erwachsenenbildung, es ist die Bildung der Erwachsenen in der Volksgemeinschaft und durch und für sie" (Tews 1932: 51). Die didaktische Antwort auf diese Aufgabenstellung waren die sogenannten Arbeitsgemeinschaften, in denen Teilnehmer*innen an didaktischen Entscheidungen partizipieren sollten und Hierarchien zwischen ihnen und den Lehrenden aufzulösen waren. Hier wurden auch bereits Aspekte der Orientierung an konkreten Handlungsproblemen der Teilnehmenden erkennbar, die das Prinzip der offenen Curriculumsentwicklung vorwegnahmen (vgl. Olbrich 2001: 202). Gieringer (1920: 185) forderte z. B., Lerninhalte so zu wählen, dass sie sich aus der Alltags- bzw. der Berufswelt der Teilnehmenden speisen. Die realistische Wende der EB wurde mit dem Aufgreifen von lern-, curriculums- oder kompetenztheoretischen Ansätzen reflektiert. Die reflexive Wende fand ihren didaktischen Ausdruck in den lernendenorientierten Modellen, die sich zudem als Reaktion auf nicht eingelöste Versprechen der Bildungsreform interpretieren lassen (vgl. Schlutz 1982: 13). Außerdem trugen diese Modelle den Individualisierungstendenzen der 2. Moderne Rechnung. Entwicklungen der Ver-

marktwirtschaftlichung der EB wurden u. a. durch Zielgruppenorientierung (z. B. Schlutz 2006) aufgegriffen und das Postulat des lebenslangen, selbstgesteuerten Lernens wird aktuell insbesondere durch konstruktivistische Modelle (vgl. Siebert 1997) oder durch das der Lernarchitektur (vgl. Forneck et al. 2005) bedient.

Eine *zentrale Praktik* des Diskurses ist die Nutzung des Narrativs des Wandels bzw. der Abgrenzung. Die didaktischen Modelle der Weimarer Zeit verstehen sich als „Neue Richtung", die sich von „alten Richtungen" distanzieren und einen ersten Lernkulturwandel markieren. Kennzeichnend ist eine didaktisch/methodische Neubestimmung, die sich gegen eine passive Rezeption von Wissen bzw. deren unreflektierte Weitergabe stellt. Die lernendenorientierten Modelle stellen eine an den Lebenswelten, Deutungsmustern, Interessen orientierte Bildung in den Vordergrund, um sich von einer Stofforientierung abzugrenzen. Eine weitere Abgrenzung stellt, wie dargelegt, die Schule dar, um erwachsenenpädagogische Modellbildungen zu begründen. Und auch die aktuell breit rezipierten konstruktivistischen (z. B. Siebert 1997) und subjektwissenschaftlichen Modelle (z. B. Faulstich/Ludwig 2004) sind abgrenzungsbezogen. So wird expansives Lernen als Antithese zum defensiven Lernen in den subjektwissenschaftlichen Ansätzen entworfen und das konstruktivistische Modell von Arnold und Siebert (1995: 11) wendet sich gegen „rationalistische Rückstände" in der Didaktik der EB. In der Folge wird die Ermöglichungsdidaktik zum Gegenentwurf der Erzeugungsdidaktik und zum Leitmotiv eines zweiten Lernkulturwandels (vgl. Arnold/Tutor 2007).

4.3 (Re-)Produktionen und Modifikationen von Diskurssträngen

Lernberatung hat im didaktischen Diskurs insbesondere seit Ende der 1990er Jahre Konjunktur (vgl. Rohs/Käpplinger 2004), fand jedoch bereits in den 1950er Jahren Eingang in diesen. So sollten Lehrende „Ratgeber mit hilfreichen Händen" (Werner 1959: 55) sein und später wurde ihnen die Rolle eines „konsultierenden und intervenierenden Lernberaters" (Ernsperger 1973: 141) zugewiesen. Während Lernberatung hier eine Aufgabe der Lehrenden ist, wird sie in den 1980er Jahren zur Intervention bei Lernschwierigkeiten, um schließlich im Modell von Bönsch (1991: 165f.) zum zentralen Instrument zu werden: Lernberatung wird hier als Planungsberatung vor dem Kursbeginn und als Realisierungsberatung während der Lernveranstaltung verstanden. Lernberatung avanciert schließlich in konstruktivistischen Modellen zur letzten noch verbliebenen Einflussmöglichkeit der Lehrenden. In subjekttheoretischen Modellen ist es ihre Aufgabe, durch die Differenz von Selbst- und Fremdwahrnehmung Bedeutungshorizonte zu erweitern, um sich Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen (vgl. Wrana 2012: 36). In der Selbstlernarchitektur (vgl. Forneck et al. 2005) erfüllt sie die Funktion, Lernprozesse zu analysieren, damit Unterstützungsangebote unterbreitet werden können. Man kann hier von einer Diskurskoalition sprechen, die mit

der Lernberatung eine verbindende Storyline aufweist. Lernberatung wird schließlich so zentral, dass ihr der Stellenwert eines eigenen Spezialdiskurses zugeschrieben und dieser als solcher analysiert werden kann (vgl. Kossack 2006).

Ein ähnlicher Übergang vom Diskursstrang hin zu einem Spezialdiskurs lässt sich bei den *Lehrenden* nachzeichnen. So werden seit den 1920er Jahren in den Modellen Anforderungen an Lehrende der EB formuliert. Sie sollen z. B. die Denkweise der Lernenden verstehen (vgl. Gieringer 1920: 197) oder frei von wissenschaftlichem Gehabe sein (vgl. Weitsch 1926: 288). Werner (1959: 108) und Tietgens (1967: 73) formulieren konkrete Anforderungskataloge an Lehrende, bis Döring (1983) unter dem Stichwort der Professionalisierung didaktisches Wissen, professionelle Orientierung und Lehrfertigkeiten differenziert. In der Folge verschwinden die Lehrenden zunehmend als Diskursstrang und gehen über in einen eigenen, für die EB zentralen Spezialdiskurs, den der Professionalisierung, der auf den Didaktikdiskurs nur noch punktuell Bezug nimmt. So sind didaktisches Wissen und Können z. B. im GRETA-Modell nur noch eine unter vielen weiteren Kompetenzfacetten (vgl. Strauch et al. 2019).

Einen konstanten Diskursstrang bilden dagegen *didaktische Prinzipien*. Im Korpus konnten über 40 Prinzipien identifiziert werden, die sich auf die Auswahl von Inhalten (z. B. Wissenschaftlichkeit), die Beziehung zu den Teilnehmenden (z. B. Lernbiografieorientiertung), die Wissensvermittlung (z. B. Selbsttätigkeit) oder auf Lernziele (z. B. Verwendungsorientierung) beziehen. Beachtlich sind dabei Transformationen einzelner didaktischer Prinzipien, wie es sich am Prinzip „Sprache“ exemplarisch veranschaulichen lässt.[4] Sprache ist seit den 1920er Jahren Gegenstand der Modelle – zunächst vornehmlich als Mittel zur Hinwendung zu den Teilnehmenden (vgl. Gieringer 1920). Sie wird von Pöggler (1965) zur zentralen erwachsenenpädagogischen Methode erhoben bzw. in der verständigungsorientieren Didaktik von Schlutz (1984) zum zentralen Handlungsfeld, das ständig zu reflektieren sei. Sprache wird schließlich zunächst von Arnold und Siebert (1995) und endgültig von Siebert (1997) in ein didaktisches Prinzip überführt, das u. a. Differenzwahrnehmungen über Begriffe und Formulierungen ermöglichen soll, um Lernpotenziale zu entfalten. Aktuell wird Sprache eher als Lerninhalt denn als didaktisches Prinzip thematisiert (vgl. Nolda 2017).

Abschließend ist auf den Diskursstrang der *Fachdidaktiken* einzugehen. So wird immer wieder beklagt, dass die EB nicht über Fachdidaktiken verfüge, wenngleich fachdidaktische Überlegungen immer wieder Gegenstand ihres Diskurses sind. Ihre insgesamt geringe Relevanz könnte sich u. a. darauf zurückführen lassen, dass Bildung bis in die 1960er Jahre ein zentrales Ziel der EB war und keiner weiteren Lernziele bedurfte, die möglicherweise eine fachdidaktische Auseinandersetzung nicht erforderlich erscheinen ließen. Fachdidaktische Ansätze werden erst durch die Differenzierung von Lernfeldern Ende der 1960er Jahre

4 Ähnliche Verschiebungen lassen sich für die Prinzipien der Teilnehmer- oder Lernzielorientierung nachzeichnen.

relevant, wie sie bis heute die Fachbereiche der Volkshochschulen abbilden. Im Handbuch der Erwachsenenbildung (vgl. Raapke/Schulenberg 1985) finden sich dann auch fachdidaktische Überlegungen zur kulturellen, politischen, fremdsprachlichen und ökologischen EB, wobei solche Ansätze vom Zielgruppenkonzept und entsprechenden Forschungen überlagert wurden (vgl. Nolda 2001). Es lässt sich die These aufstellen, dass *Zielgruppendidaktiken* der EB, die Erreichbarkeit zugunsten der Fachlichkeit fokussieren und somit funktionale Äquivalente zu den Fachdidaktiken der Schule sind.

5 Fazit

Mit Hilfe der Analyse konnte eine Typologie didaktischer Modelle der EB entwickelt werden, die eine Alternative zu üblichen Systematisierungen entlang der jeweiligen lehr-/lerntheoretischen Grundlagen darstellt und die jeweiligen didaktischen Handlungsfelder bzw. Prinzipien akzentuiert. Mit ihr können auch Modelle ohne explizite lerntheoretische Bezugnahme systematisiert werden. Zudem konnten Merkmale der Modelle rekonstruiert werden: So war und ist die Modellbildung der EB größtenteils antithetisch angelegt, wobei vermeintlich geteilte didaktische Prämissen infrage gestellt werden, um didaktische Gegenbehauptungen in Form neuer Modelle zu entfalten. Die neuen Modelle werden dabei nicht nur als Weiterentwicklung, sondern als ein notwendig zu vollziehender Wandel präsentiert. Eine Konstante stellt dabei die Formulierung didaktischer Prinzipien dar, da diese offensichtlich legitimierungsfähige und nicht mehr hinterfragte Formen des Sprechens über didaktische Fragen in der EB bereithalten. Die didaktische Modellbildung übernimmt einerseits die Funktion einer teildisziplinären Selbstvergewisserung und andererseits können hier gesellschaftspolitische Anforderungen reflektiert und bearbeitbar gehalten werden.

Es wäre weiter zu analysieren, inwiefern aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen wie z. B. der Klimawandel neue didaktische Modellbildungen vorantreiben. Auch zu prüfen ist, inwiefern Spezialdiskurse – wie am Beispiel der Lernberatung dargelegt – aus dem didaktischen Diskurs erwachsen. Es zeichnet sich m. E. bereits jetzt ab, dass im Zuge der Digitalisierung Medien nicht mehr als Lerngegenstand, Vermittlungsmethode oder Lernziel im didaktischen Diskurs thematisiert werden, sondern zu einem teildisziplinären Spezialdiskurs werden könnten. Neben solchen Analysen bedarf es auch Forschungen zur Rezeption der Modelle durch die Lehrenden. Die qualitative Studie von Luchte (2001) im Hinblick auf Teilnehmer*innenorientierung oder eine Studie zum Planungshandeln von Trainer*innen (vgl. Stanik 2019) sowie Analysen aus dem schulischen Bereich führen zu der noch zu überprüfenden Hypothese, dass diese kaum genutzt werden.

Literatur

Arnold, Rolf (1985): Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Arnold, Rolf/Gómez Tutor, Claudia (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg: Ziel.

Arnold, Rolf/Siebert, Horst (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler: Schneider.

Beyer, Klaus (2014): Didaktische Prinzipien: Eckpfeiler guten Unterrichts. Baltmannsweiler: Schneider.

Blankertz, Herwig (2000): Theorien und Modelle der Didaktik. München: Juventa.

Bönsch, Manfred (1991): Adressatenorientierte Didaktik. In: Tietgens, H. (Hrsg.): Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung. Frankfurt: PAS, S. 159–168.

Breloer, Gerhard (1980): Aspekte einer teilnehmerorientierten Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Breloer, G./Dauber, H./Tietgens, H. (Hrsg.): Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, S. 8–112.

Döring, Klaus, W. (1983): Lehren in der Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz.

Ernsperger, Bruno (1973): Gruppendynamik und Didaktik der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett.

Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (2004): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider.

Forneck, Hermann J./Klingovsky, Ulla/Kossack, Peter (2005): Zur Didaktik des selbstsorgenden Lernens und ihrer Praxis. Baltmannsweiler: Schneider.

Geißler, Karlheinz, A./Kade, Jochen (1982): Die Bildung Erwachsener. München: Urban/Schwarzenberg.

Gieringer, Hilda (1920): Gedanken zur Lehrweise an Volkshochschulen. In: Die Arbeitsgemeinschaft 1/3. Wiederabdruck In: Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Göttingen 1969: Vandenhoeck/Ruprecht, S. 183–199.

Hippel Aiga v./Kulmus, Claudia/Stimm, Maria (2019): Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung. Paderborn: utb.

Jäger; Siegfried (2012): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Münster: Unrast.

Jank, Werner/Meyer, Hilbert (1994): Didaktische Modelle. Frankfurt: Cornelsen.

Jüchter, Heinz T. (1970): Programmierte Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann

Keller, Reiner (2011): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Wiesbaden: VS Springer.

Kemper, Marita/Klein, Rosemarie (1998): Lernberatung. Baltmannsweiler: Schneider.

Knoll, Jörg (2001): Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen. Weinheim: Beltz.

Kossack, Peter (2006): Lernen Beraten. Eine dekonstruktive Analyse des Diskurses zur Weiterbildung. Bielefeld: transcript.

Kron, Friedrich W. (2000): Grundwissen Didaktik. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Kuypers, Harald W./Leyendecker, Bernd (1982): Erwachsenenbildung in der Praxis. Didaktik und Methodik. Regensburg: Klinkhardt.
Lehner, Martin (1989): Didaktik und Weiterbildung. Zur historischen Rekonstruktion des didaktischen Denkens in der Erwachsenenbildung. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
Luchte, Katja (2001). Teilnehmerorientierung in der Praxis der Erwachsenenbildung. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
Ludwig, Joachim (2018): Lehr-Lerntheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer, S. 257–274.
Mader, Wilhelm/Weymann, Ansgar (1975): Erwachsenenbildung. Theoretische und praktische Studien zu einer handlungstheoretischen Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Meuler, Erhard (2009): Die Türen des Käfigs: Subjektorientierte Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider.
Nolda, Sigrid (2017): Fremdsprachenlernen Erwachsener. Bonn: wbv.
Nolda, Sigrid (2015): Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt: WBG.
Nolda, Sigrid (2001): Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47, 1, S. 101–120.
Olbrich, Josef (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Bonn: BpB.
Peterßen, Wilhelm H. (2001): Lehrbuch Allgemeine Didaktik. München: Ehrenwirth Verlag.
Pöggler, Franz (1965): Inhalte der Erwachsenenbildung. Freiburg: Herder.
Pöggler, Franz (1964): Methoden der Erwachsenenbildung. Freiburg: Herder.
Raapke, Hans-Dietrich (1985): Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (Hrsg.): Didaktik der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung. Bd. 7. Stuttgart: Kohlhammer, S. 17–32.
Rohs, Matthias/Käpplinger, Bernd (2004): Lernberatung: Ein Omnibusbegriff auf Erfolgstour. https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/rohs04_01.pdf [Zugriff: 18.12.19].
Rosenberg, Hannah (2015): Erwachsenenbildung als Diskurs. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion. Bielefeld: transcript.
Schlutz, Erhard (1984): Sprache, Bildung und Verständigung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Schlutz, Erhard (2006): Bildungsdienstleistung und Angebotsentwicklung. Münster: Waxmann.
Schlutz, Erhard (2007): Auf dem langen Weg zu einer nutzenstiftenden wissenschaftlichen Didaktik. Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 30, 2, S. 21–32.
Schrader, Josef (2018): Lehren und Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: wbv Media.
Schrader, Josef (2008): Lerntypen bei Erwachsenen. Empirische Analysen zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Siebert, Horst (1997): Didaktisches Handeln in der Erwschsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied: Luchterhand.

Siebert, Horst (1978): Allgemeine Didaktik in der EB. In Literatur- und Forschungsreport 1, 1, S. 5–21.

Siebert, Horst (1974): Curricula für Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann.

Stanik, Tim (2019): Mikrodidaktische Planungen von Trainerinnen und Trainern in der betrieblichen Weiterbildung. In: Wittmann, E. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogischen Forschung 2019. Opladen: Budrich, S. 109–124.

Strauch, Anne u. a. (2019): GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar. Das GRETA-Kompetenzmodell. https://www.die-bonn.de/docs/Handr._Ko-Mod._2019.pdf [Zugriff: 18.12.19].

Tews, Johannes (1932): Geistespflege in der Volksgemeinschaft: Beiheft zur Förderung der freien Volksbildungsarbeit. Beiträge zur Förderung der freien Volksbildungsarbeit. Mit einem Essay von Horst Dräger: Verdienst und Scheitern des Volkslehrers Johannes Tews 1850–1937. Stuttgart 1981. Schriften zur Erwachsenenbildung: Materialien zur Erwachsenenbildung, S. 192–194.

Tietgens, Hans (1967): Lernen mit Erwachsenen. Braunschweig: Westermann.

Tietgens, Hans/Weinberg, Johannes (1971): Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. Braunschweig: Westermann.

Weitsch, Eduard (1926): Zur Technik des Volkshochschulunterrichts. In: Freie Volksbildung, 1, S. 279–300.

Werner, Carl A. (1959): Didaktik und Methodik des Erwachsenenbildungsunterrichts. Berlin: Heymann.

Wrana, Daniel (2012): Lernberatung als pädagogische Handlungsform und empirischer Gegenstand. In: Wrana, D./Maier R. C. (Hrsg.): Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen. Opladen: Budrich, S. 17–68.

Entwurf für eine neue Vergangenheit – Warum die Frauenbewegungen zur Disziplingeschichte gehören

Anne Schlüter

1 Vergangene Zukünfte für die Professionsgeschichte

Immer noch bestehen in der Erwachsenenbildung Distanzen zur Frauenbildungsgeschichte, die nicht allein von Erwachsenenbildnern, sondern häufig auch von Erwachsenenbildnerinnen eingehalten werden. Doch die Ausblendung der Frauenbildungsgeschichte führt zur Unkenntnis über die sozialen Strömungen und Entwicklungen, die für eine Disziplingeschichte relevant sind. Manche Kollegen und Kolleginnen wissen zu wenig über die historischen Frauenbewegungen. Auch als Lehrende verfügen sie kaum über Genderwissen. So kommen in Seminaren zur Erwachsenenbildungsgeschichte auch kaum Themen der Frauenbildungsgeschichte vor. Wenn diese aber in den „Einführungen in die Erwachsenenbildung“ nicht behandelt werden, vermitteln diese auch keine Basis für eine weitere selbstverständliche Beschäftigung mit Genderwissen. Das hat nicht allein Auswirkungen auf die Traditionsbildung in der Erwachsenenbildung, sondern auch auf gegenwärtige Forschungen. Die Traditionsbildung tendiert zum Androzentrismus.

Auffällig ist selbst bei aktuellen Publikationen, dass die sogenannte „Frauenfrage“ aufgeworfen durch die Frauenbewegungen im 20. Jahrhundert kaum Berücksichtigung finden. Die Ergebnisse der Frauen- und Geschlechterforschung finden selten Eingang in die Disziplin der Erwachsenenbildung. Eine Ausnahme sind Veröffentlichungen von Wiltrud Gieseke, die die Genderperspektive in der Erwachsenenbildung als Tabu beschreibt (z. B. 1995; 2001a und 2001b).

Welches Selbstverständnis der relativ jungen Disziplin der Erwachsenenbildung wird damit vermittelt? Obwohl die (öffentliche) Erwachsenenbildung sich von ihrem Selbstverständnis her neutral gibt, ist sie bei der Thematisierung von Geschlecht höchst selektiv. Und dies nicht allein bezogen auf die Wahrnehmung der wissenschaftlichen Literatur zur Frauenbildungsgeschichte, sondern auch bezogen auf die Besetzung der Studiengänge. Die Studiengänge der Erwachsenbildung werden gegenwärtig überwiegend von Frauen belegt. Personalstellen z. B. an Volkshochschulen sind mittlerweile ebenfalls mehrheitlich von Frauen besetzt. Teilnehmende an Weiterbildungen sind je nach fachlicher Orientierung anzahlmäßig nach Geschlecht ausgeglichen. Selbst die Leitungsfunktionen wurden seit den 1990er Jahren zunehmend von Frauen eingenommen (Schlüter 2019).

Für die Disziplin ist es an der Zeit, ihre Geschichte neu zu schreiben. Denn die Geschichte der Frauenbildung und -bewegung gehört zur Disziplin wie die Geschichte der Arbeiterbildung und -bewegung. Dazu möchte ich nach einigen kritischen Ausführungen zur bisherigen Darstellungsweise der Disziplingeschichte einen Vorschlag für einen Entwurf zu einer neuen Geschichtlichkeit formulieren. Dafür gehe ich verschiedenen Fragen und Überlegungen nach. Zunächst sollen das Selbstverständnis der Disziplin und die Aufgaben der Profession Erwachsenenbildung betrachtet werden. Danach werden tradierte auffindbare Merkmale für die Entwicklungsphasen der Erwachsenenbildungsgeschichte herangezogen, die eine Bearbeitung strukturieren. Es wird beispielhaft Literatur angeführt, die über Frauenweiterbildung Auskunft gibt. Thematisiert wird auch, welche Fragen in der Scientific Community gestellt werden, um das Defizit an Frauenbildungsgeschichte zu erklären.

2 Zum Selbstverständnis und zu den Aufgaben der Erwachsenenbildung

Das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung spiegelt sich in „Einführungen in die Erwachsenenbildung“, in Handbüchern, in „Grundbegriffen“ und Wörterbüchern wider, die insbesondere für Studierende geschrieben wurden. Über Einführungen werden einschlägige Themen der Fachkultur strukturiert, zu bearbeitende Probleme benannt und Wissensbestände als Grundlagen der Profession präsentiert sowie theoretische Ansätze diskutiert. Notwendig sind solche Werke, um die Profession zu profilieren und von anderen Fachgebieten in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft abzugrenzen. Zur inhaltlichen Einordnung der Disziplin gehört auch, über die Beweggründe der Entstehungsgeschichte der Fachkultur und über deren Orte zu informieren.

Bei Wolfgang Seitter liest man dazu: Orte der Erwachsenenbildung seien „eng verknüpft mit gesellschaftlichen Kämpfen um die Verfügbarkeit des Wissens, um soziale Zugänglichkeit und örtliche Erreichbarkeit“ (Seitter 2000: 149).

Doch die Historiographie der Erwachsenenbildung hat den Beitrag der Frauen zur Entwicklung der Profession lange ignoriert, schrieben Ciupke und Derichs-Kunstmann im Jahre 2001 (Ciupke/Derichs-Kunstmann 2001:9). Und Sabine Hering formulierte dazu, „daß weder die Frauenbewegung noch die Frauenbildung in Deutschland einen Ort hätten“ (Hering zit. nach Ciupke/Derichs-Kunstmann 2001: 9).

Zu den geschichtlichen und gesellschaftlichen Voraussetzungen der Erwachsenenbildung werden generell diejenigen sozialen Bewegungen gezählt, die sich Zugang zu Wissen erkämpft haben. Im 19. Jahrhundert gründeten sich neben Parteien vor allem Vereine und Verbände als übliche Organisationsformen für poli-

tische Aktivitäten. Schriften und Petitionen, Zeitschriften und Blätter informierten über Ziele und Aktivitäten. Leitfiguren standen für Positionen in der Auseinandersetzung. Immer wieder zitiert – und sicherlich in den Köpfen angekommen – ist der Kampfbegriff „Wissen ist Macht". Wissen, Bildung, Aufklärung, Freiheit waren erstrebenswerte Ziele, die im Ausgang des 18. Jahrhunderts, u. a. während der Französischen Revolution, eine wachsende Bedeutung erhielten. Die Aufklärung mit der Verbindung von Vernunft und Tugend lieferte Motive, um Zugang zur Bildung zu fordern, die zur Selbstbestimmung und Befreiung aus der Unmündigkeit führen sollte. Politische Auseinandersetzungen setzten viele Initiativen und Prozesse in Gang.

Mit den verschiedenen sozialen Bewegungen der Vergangenheit, die sich für mehr Wissen, für politische Partizipation und für Demokratie engagierten, entstanden neue Orte, neues Wissen und neue soziale Strukturen. Sie begründen nach dem Verständnis von Sigrid Nolda auch die gegenwärtigen Aufgaben der Erwachsenenbildung. Als Aufgaben werden angeführt:

- Persönlichkeitsbildung (allgemeine Weiterbildung),
- Nachholen von Schulabschlüssen (schulische Weiterbildung),
- Demokratisierung: Befähigung zur Partizipation an gesellschaftlichen Aufgaben (politische Bildung einschließlich der Aneignung von Geschichte),
- Qualifizierung für Beschäftigungsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit (berufliche Weiterbildung) (Nolda 2008).

Blickt man zurück, dann gehörten zur Frauenbildung sowohl allgemeine und berufliche als auch politische Bildung. Da junge Frauen bis ins 20. Jahrhundert von institutionalisierter beruflicher Ausbildung und weiterführenden Bildungswegen ausgeschlossen waren, wurden für sie durch engagierte bürgerliche Frauenrechtlerinnen – wie z. B. Helene Lange – auch die Zugänge zur Erstausbildung erkämpft. Deren Eigeninitiativen organisierten u. a. Realschul-, später auch Gymnasialkurse, damit Mädchen als Externe ein Abitur an einem Jungengymnasium ablegen konnten. Frauenbildungsvereine und ihre Verbände sorgten auch dafür, dass Mädchen formalrechtlich und praktisch in die Berufsausbildung integriert wurden (Schlüter 1987).

2.1 Genderwissen in Einführungen, Handbüchern und Wörterbüchern

Einführungen in die Disziplin Erwachsenenbildung liegen hauptsächlich von Professor/innen vor: von Joachim Knoll, Horst Siebert. Franz Pöggeler, Johannes Weinberg, Karlheinz A. Geißler/Jochen Kade; Rolf Arnold, Ekkehard Nuissl, Peter Faulstich/Christine Zeuner; Dieter Nittel/Wolfgang Seitter; Rolf Arnold/Ekkehard Nuissl/Mathias Rohs; Jürgen Wittpoth. Eine Einführung speziell in die Geschichte der Erwachsenenbildung wurde von Wolfgang Seitter geschrieben.

Eine Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung präsentierte Sigrid Nolda. Arnold/Nolda/Nuissl gaben das Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik heraus. Das Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, gab Rudolf Tippelt und zuletzt auch Aiga von Hippel mit heraus. Ein Nachschlagewerk zu den Grundbegriffen, die die historische Dimension explizit aufnehmen, wurde von Jörg Dinkelaker und Aiga von Hippel ediert.

Lernende erhalten durch solche Einführungen einen Eindruck von zentralen Themen der Erwachsenenbildung und von ihren Adressaten und Adressatinnen, Zielgruppen, Teilnehmenden und Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung. Sie in den Fokus zu nehmen, bedeutet auch, etwas über die Nachfrage und den Wandel bei den Teilnehmenden zu erfahren. Daher werden im Folgenden die Einführungen bezogen auf die Art und Weise der Darstellungen von Frauenbildung bzw. Genderfragen in den genannten Werken untersucht.

Eine erste Auswertung der Einführungen, die bis 2004 vorlagen, ergab, dass Frauen, wenn sie überhaupt vorkamen, entweder unter Zielgruppen subsumiert oder manchmal ihre Vereine und Arbeitsgemeinschaften aufgezählt wurden, um die Weiterbildungslandschaft zu beschreiben (Schlüter 2004). Ihre eigenständigen Ansätze zur Frauenweiterbildung blieben unerwähnt. Im Unterschied dazu wurde die Arbeiterbewegung als soziale Bewegung ausführlich thematisiert. Dies änderte sich auch in den neueren Einführungen nicht.

In der geschichtlichen Darstellung der Einführung von Jürgen Wittpoth (2013) heißt es, dass sich die Arbeiterbildungsvereine, die aus der Selbsthilfe entstanden, von der Arbeiterpolitik unterschieden. Letztere forderte das Wahlrecht. Erwähnt werden die Hochschulkurse am Ende des 19. Jahrhunderts und die Gründung der Volkshochschulen zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Frauen werden einmal als Hausfrauen erwähnt, die Volkshochschulkurse besuchen.

In der aktuellen Ausgabe des „Handbuchs der Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ werden im Artikel von Aiga von Hippel, in dem es u. a. um die Adressatinnen der Erwachsenenbildung geht, lediglich einige Zahlen zum Geschlechtsunterschied genannt. Die Männerbildung wird explizit zitiert. Der Aufsatz von Tippelt und Lindemann nennt den Kölner Katholischen Gesellenverein, die bürgerlich-liberale Volksbildungsbewegung sowie die betriebliche Weiterbildung (Tippelt/Lindemann 2018).

In „Erwachsenenbildung in Grundbegriffen“ – herausgegeben von Jörg Dinkelaker und Aiga von Hippel (2015) – erwähnt Heide von Felden in ihrem Beitrag „Bildung“ als Vorläufer lediglich die Arbeiter- und Volksbildung in der Weimarer Zeit.

In der 2017 erschienenen „Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven“ von Rolf Arnold, Ekkehard Nuissl und Matthias Rohs werden die geschichtlichen und gesellschaftlichen Voraussetzungen der Erwachsenenbildung über viele Seiten dargestellt. Gegliedert wird diese Darstellung in Anlehnung an die historische Strukturierung von Tietgens, der eine wenig logische Unterscheidung in neun Entwicklungsphasen vorgenommen hat (Tietgens 1981).

Das heißt zusammengefasst: Organisationen und Orte der Frauenbildung werden selten in historische Darstellungen einbezogen. Wenn Frauen als Zielgruppe vorkommen, dann als Hausfrauen und neuerdings als Alleinerziehende. Ausnahmen sind zu finden bei Pöggeler, Siebert, Gieseke, Nolda, Seitter und Faulstich/Zeuner.

2. 2 Strukturierung der Erwachsenenbildungsgeschichte und die Erzählungen zur Geschichtlichkeit

Hans Tietgens (1922–2009) ist für die Erwachsenenbildung von großer Bedeutung, denn er hat die Disziplin mitgestaltet und aufgebaut. Man nimmt auf ihn Bezug (Arnold/Nuissl/Rohs 2017). In seiner Einführung in die Geschichte der Erwachsenenbildung (1981) unterscheidet er grob neun Entwicklungsphasen:

- *Aufklärung, Vormärz und Industrialisierung (1800–1870)*
- *Soziale Frage, Arbeiterbewegung und Erster Weltkrieg (1871–1918)*
- *Weimarer Republik (1918–1933)*
- usw. (Tietgens 1981)

In seiner Strukturierung finden sich keine Hinweise auf eine Frauenbewegung. Dabei war diese wesentlich für die Menschheitsgeschichte, wenn man davon ausgeht, dass Frauen Menschen sind, die wie Männer nach Freiheit strebten und nicht nur für die Reproduktion des Menschengeschlechts gearbeitet haben.

1919 war das Jahr vieler Jubiläen. Gefeiert wurde das Datum des Erreichens von 100 Jahren Frauenwahlrecht. Es wurden dazu viele Vorträge gehalten. Gefeiert wurde auch das Jubiläum der öffentlichen Etablierung der Volkshochschulen, die ebenso auf 100 Jahre Geschichte zurückblicken konnten. Anlässlich des 100-jährigen Bestehens der Volkshochschulen in unserem Land gab es eine repräsentative Feier in der Frankfurter Paulskirche und einen vom Volkshochschulverband und dem DIE, den wesentlichen Institutionen der Erwachsenenbildung, herausgegebenen Band „100 Jahre Volkshochschule“. In der Einleitung des festlich gestalteten großformatigen Buches heißt es:

> *Zudem sollten nicht nur Ereignisse aus der Geschichte der Volkshochschule, sondern auch solche der Zeitgeschichte erzählt werden, die für die Erwachsenenbildung bedeutsam waren, wie etwa die Weltwirtschaftskrise, der Bau der Berliner Mauer oder der Beginn der Studentenbewegung.* (Schrader/Rossmann 2019: 15)

In der Aufzählung der Ereignisse ist keine der Frauenbildungsbewegungen genannt.

3 Auf der Suche nach den Frauen und Frauenbewegungen

Dass sogenannte „Frauenthemen“ gern als Modethemen abgetan werden, zeigt ein Zitat von Horst Siebert zu Inhalten der Erwachsenenbildung in seiner Einführung in die Erwachsenenbildung von 1979:

> *Hinsichtlich der thematischen Interessen gibt es immer wieder Modethemen: Modethemen waren bis vor zwei Jahren Legasthenie, bis heute „Frau und Gesellschaft“, Kernenergie, Terrorismus, stark nachgefragt wird immer noch EDV (oft mit übertriebenen Verwertungshoffnungen).* (Siebert 1979: 76)

Welche Unterstellung liegt der Abwertung der Frauenfrage als Mode zugrunde? Auf was hat man gehofft? Sicherlich konnte Siebert in den 1970er Jahren die Entwicklung nicht voraussehen. Frauen haben sich in den letzten Jahrzehnten in vielen Lebens- und Berufsbereichen Selbstständigkeit und eigene Stellen erobert. Doch hat das Frauenbild sich damit wirklich verändert? Ist die Beschäftigung mit der Thematik „Frau und Gesellschaft“ etwa überholt, gar ein Anachronismus geworden? Nach einer Studie von Jutta Allmendinger (2009) wollen junge Frauen und Männer eine Familie, doch die jungen Männer wollen deswegen nicht zuhause bleiben. Frauen bleiben zeitweise zuhause und übernehmen halbe Stellen, um Familie und Beruf zu managen. D. h., es existiert nach wie vor eine Geschlechterordnung, die das Thema „Frau und Gesellschaft“ aufrechterhält.

Welche Gründe kann es für diese Art der Wahrnehmung geben? Liegt es an den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die sich scheuen, sich als Forscher/innen mit Gender und Ungleichheit zu beschäftigen? Liegt das Defizit der Geschichtsschreibung an fehlenden Dokumenten?

Um mit der letzten Frage zu beginnen: Frauen haben in der Vergangenheit über ihre Aktivitäten geschrieben – nicht alle, aber diejenigen, die sich der rechtlosen Situation des weiblichen Geschlechts bewusst wurden und diese ändern wollten. Es gab im 19. und 20. Jahrhundert Frauenzeitungen und eigene Zeitschriften, die von den verschiedenen Frauenbildungsvereinen als Verbandsorgan bzw. Mitteilungsblatt vertrieben wurden.

Verschiedene Wissenschaftler/innen haben sich in den 1990er Jahren mit Themen der Frauenbildung und Frauenbildungsgeschichte beschäftigt, z. B. Maike Eggemann, Paul Ciupke, Karin Derichs-Kunstmann, Anne-Christel Recknagel, Ursula Schneider-Wohlfahrt, Anne Vennemann, Wiltrud Gieseke, Elisabeth de Sotelo u. a.

Selbstverständlich sind solche Studien auch abhängig vom Interesse und dem Engagement von Forscherinnen und Forschern. Die Wahrnehmung der entsprechenden Literatur liegt wiederum am Blick auf die Geschichte und vor allem daran, was als relevant angesehen wird. Für viele Jahrzehnte galt das Interesse eher der Erforschung der Arbeiterbildungsgeschichte. Es existierte mehrere Jahrzehnte ein Institut für Arbeiterbildung. Gegenwärtig richtet das Institut für so-

ziale Bewegungen seine Aufmerksamkeit auf Gewerkschafts- und Arbeiterbewegung.

Nach den Ausführungen von Maike Eggemann konnten Frauen aufgrund des Gleichberechtigungsartikels der Weimarer Verfassung noch mehr Bildungsangebote an Volkshochschulen nutzen als zuvor. Die Teilnahmequote stieg zwischen 1919 und 1925 auf ca. 50 % und hielt sich bis 1933 auf diesem Stand (Eggemann 2001: 16).

Eine exponierte Expertin für Frauenbildung in der Weimarer Republik war Carola Rosenberg-Blume, Leiterin der Frauenabteilung an der VHS Stuttgart. Sie entwickelte für die VHS Stuttgart ein eigenes Frauenbildungskonzept, das sie mit Engagement umsetzte. Im Jahr 1931/32 gab es dafür 21.000 Belegungen. Damit war ihre Abteilung die am stärksten frequentierte. 1933 wurde Carola Rosenberg-Blume entlassen und musste emigrieren (ausführlicher dazu: Recknagel 2001).

Nach 1945 werden Frauen in der Historiographie der Erwachsenenbildung sowohl als Lernende als auch als Lehrende nicht mehr erwähnt (Eggemann 2001: 23).

In den 1970er Jahren wurde Frauenbildungsarbeit in den Volkshochschulen erneut praktiziert, fand aber kaum Eingang in die Geschichtsschreibung. Einige Forschungsberichte beschreiben die Formen der Bildungsarbeit als sehr vielfältig. Sie „reichen von offenen Frauengesprächskreisen, biographisch orientierter Bildungsarbeit über Selbstbewusstseins-Trainings bis zu Selbsterfahrungsgruppen mit unterschiedlicher Akzentuierung“ (Borst u. a. 1995: 10). Ursula Schneider-Wohlfart und Anne Vennemann machen darauf aufmerksam, wie breit das Frauenbildungsprogramm war und dass dies neben dem Angebot an Volkshochschulen in vielen weiteren Einrichtungen verankert war, u. a. in autonomen Frauenbildungseinrichtungen wie im Frauenbildungs- und Ferienhaus Zülpich, im Frauenbildungshaus Osteresch, im Feministischen Frauenbildungswerk Bielefeld, in der Feministischen Weiterbildung Köln und in der Frauenbildungswerkstatt Bonn (Schneider-Wohlfart/Vennemann 1994).

Diese wenigen Studien zur Frauenweiterbildung könnten Einblick in vergangene Verhältnisse geben, wenn sie denn wahrgenommen würden.

4 Der Androzentrismus in der Wissenschaft

Wiltrud Gieseke hat 2001 in der Ringvorlesung zum Thema „Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert“ an der Universität Jena in ihrem Vortrag „Interesse an Erwachsenenbildung aus der Gender-Perspektive“ darauf hingewiesen, dass ein Maßstab einer demokratischen Entwicklung im Lande sei, „wie sich das Geschlechterverhältnis demokratisiert und welche Toleranz man Fremden gegenüber entwickelt“ (Gieseke 2001b: 117). Unter der Fragestellung „Was war we-

sentlich?“ auf die Entwicklung im 20. Jahrhundert zurückblickend, formuliert sie, dass Frauen im zurückliegenden Jahrhundert ein durchgehend hohes Interesse an Erwachsenenbildung gezeigt hätten und dass die öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen aktuell hauptsächlich von Frauen besucht werden. Doch sie konstatiert auch:

> *Die Geschichte der Erwachsenenbildung ist, wie die übrige Geschichte, eine Geschichte der großen Männer, Frauen erscheinen allenfalls am Rande. Ihre Geschichte ist nur begrenzt aufgearbeitet …* (Gieseke 2001b: 118)

Folgt man den Ausführungen von Christina von Braun und Inge Stephan im „Handbuch über Gender-Theorien“, dann hat der Ausschluss des weiblichen Geschlechts vom Wissen und der Wissenschaft wie auch sein späterer Einschluss über Gender-Codierungen System. Dazu gehört auch der Hinweis auf das Werk „Bilderwissen“ von Martin Kemp (2003), in dem im Abschnitt „Ikonen des Intellekts“ in naiver Weise formuliert wurde „wie ein Wissenschaftler (…) aussieht, sollte uns egal sein, auch wenn es sich dabei um eine Frau handelt“. Abgebildet wurden allerdings lediglich männliche Wissenschaftler (Braun/Stephan 2005:32).

Als Frauen sich für den Zugang zu Bildung, Beruf, Studium und politischen Ämtern engagierten, hatten sie als Zukunftsidee mehr Geschlechtergerechtigkeit im Blick. Das war vor 200 und vor 100 Jahren ein starkes Motiv, das auch heute noch vorhanden ist. In der Forschung und Geschichtsschreibung lässt dieses Motiv sich als vergangene Zukunft beschreiben. Die gegenwärtige Arbeit an der Disziplingeschichte sollte sich die Mühe machen, Vergangenheit neu zu entwerfen. Schließlich sollte den Frauen nicht nur eine Zukunft, sondern auch eine Vergangenheit gehören.

5 Zurück in die Vergangenheit

Die Geschichte der Unterschlagung und unzureichenden Rezeption der „Erklärung der Rechte der Frau und Bürgerin“ – 1791 von Olympe de Gouges verfasst – ist ein Beispiel für den Widerstand gegen die Gleichberechtigung von Frauen. Die Verschriftlichung der Frauenrechtserklärung entstand – so Ute Gerhard – aus der Empörung über die Versuche von Männern, Frauen um die anteiligen Erfolge an der Revolution zu bringen (Gerhard 1999: 57). Sie resümiert: „Ein Muster, das sich in der Frauengeschichte immer wiederholt“ (ebd.). Olympe de Gouges wollte die Teilhabe der Frauen an der Volksvertretung. Sie forderte Rechte für Frauen und Männer. Doch ihre Frauenrechtserklärung wurde offensichtlich in den nächsten Jahrzehnten „vergessen“.

Mit der Organisation einer Frauenbewegung im Vormärz um die 1848er-Revolution trat die Forderung nach Rechtsgleichheit erneut auf. Frauen hatten Teil an der sozialen und demokratischen Bewegung des Vormärz. Sie kämpften für das Nachholen bürgerlicher Freiheiten für Frauen, die seit der Französischen Revolution gefordert wurden. Louise Otto – als Leitfigur für diese Zeit – wurde oft mit den Worten zitiert: „Wir Frauen fordern einfach nur unser Recht, unser Menschenrecht." In der Tradierung wird Otto oft als einzelne dargestellt, doch die Frauenzeitung, die sie herausgab, berichtet über viele Aktivitäten von Frauengruppen, die innerhalb der demokratischen Strömung ihre Stimme erhoben (Gerhard u. a. 1980). Frauenaktivitäten im Vormärz und in der Revolution 1848/49 (Lipp 1986) führten 1850 zu einem politischen Vereinsverbot, das erst 1908 wieder aufgehoben wurde.

Doch sowohl die proletarischen als auch die bürgerlichen Frauen verzichteten nicht auf Einmischung. Sie gründeten zahlreiche Bildungs- und Erwerbsvereine und umgingen damit das politische Vereinsverbot. 1865 gründete Louise Otto Peters den Allgemeinen Deutschen Frauenverein. Die Frauenbewegung – so Elisabeth Zahn-Harnack als Exponentin der bürgerlichen Frauenbewegung – lebte in ihren Vereinen. Sie unterschied die karitativen und politischen Vereine, die neutrale und konfessionelle Frauenbewegung sowie die Frauenberufsbewegung (ausführlicher: Schlüter 1987: 83ff). Sie forderten z. B. den Zugang von Frauen zu weiterführenden Schulen, zum Abitur, zum Studium, zur beruflichen Ausbildung und zum Wahlrecht. Diese Zugänge wurden für das weibliche Geschlecht erst im 20. Jahrhundert geöffnet. Je nach grundsätzlicher Einstellung verstanden die Vereine sich als gemäßigt oder radikal in ihren Forderungen. Die Sozialdemokratische Partei öffnete sich erst für Frauen als Mitglieder, nachdem die männlichen Mitglieder erkannten, dass diese als Wahlhelferinnen nützlich sein könnten (Evans 1979). Gemeinsame Ziele aller Frauenbewegungen im 19. und 20. Jahrhundert waren Rechtsgleichheit und Zugang zu Wissen. Nachdem diese jeweils erreicht waren, lösten sich die Vereine auf. Doch auch heute noch existieren im 19. Jahrhundert gegründete Vereine und Verbände, die für die Emanzipation von sozialen Zwängen wirken. Dazu gehört z. B. der Deutsche Verband Frau und Kultur e. V. (1896) mit 2700 Mitgliedern, aktuell organisiert in 22 Ortsgruppen. Er bietet gemäß seinem Selbstverständnis Vorträge zu Literatur, Kunst, Medizin und Geschichte – eine Aktivität, wie sie bereits in den frühen Salons üblich war. Der Verband trug in der Vergangenheit u. a. dazu bei, sich von einengenden Kleidern und Korsetts, die zu Unbeweglichkeit und Gesundheitsschäden führten, zu verabschieden (www.verband-frau-und-kultur.de).

6 Entwurf für eine neue Vergangenheit

Es bedarf sicherlich Mut, die Geschichte der Erwachsenenbildung neu zu entwerfen. Aber wenn Menschheitsgeschichte oder Gesellschaftsgeschichte geschrieben werden soll, geht es nicht ohne die Geschichte des weiblichen Geschlechts. Schließlich haben Frauen wie Männer um Freiheit gekämpft und den Zugang zu Wissen und zur Wissenschaft verlangt.

Da verschiedene Studien zu Frauenbewegungen vorliegen, bestehen Chancen diese zu integrieren. Neben der Arbeiterbewegung lässt sich die Arbeiterinnenbewegung darstellen (Salomon 1901). In einigen Werken, wie z. B. von Evans (1979), wird die langsame Einbeziehung von Frauen in die Parteiarbeit thematisiert. Zum Verhältnis von proletarischer und bürgerlicher Frauenbewegung liegen etliche Dokumente vor. Helene Lange und Gertrud Bäumer haben mit ihrem fünfbändigen „Handbuch zur Frauenbewegung“ (1901 bis 1915) viele Informationen zusammengetragen. Selbst die internationale Frauenbewegung wurde nicht ausgelassen. Und blickt man zurück, haben engagierte Frauen Initiativen gestartet, die anfingen, Mädchen und Frauen Berufsaussichten zu eröffnen, aber schließlich dazu führten, dass diese Organisationen in staatliche übernommen wurden. Ein wichtiges Beispiel sind die Auskunftsstellen für Frauenberufe (Schlüter 1987).

Geht es um den Zugang zu Bildung, Ausbildung, Studium und qualifizierten Berufen, stehen das Bildungs- und Ausbildungssystem und sein Berechtigungswesen im Mittelpunkt. Im Laufe des 19. Jahrhunderts fand eine Ausdifferenzierung und Systembildung statt, die verdeutlicht, dass Berechtigungen im Bildungs- und Ausbildungswesen dazu dienten, die potentielle Konkurrenz von Frauen gegenüber Männern zu regulieren (Schlüter 1999).

Ein theoretischer Ansatz hierfür könnte Educational Governance sein – mit der Konzeption von Akteur und Gruppe. Parteien, Gewerkschaften, Vereine und Verbände waren auch in früheren Jahrhunderten bereits bestehende Organisationsformen. Sie stellten im 19. Jahrhundert eine Teilöffentlichkeit dar. Und als solche waren sie elementare Formen gesellschaftlicher Willensbildung. Die Frauenbewegung lebte in ihren eigenen Vereinen, da Frauen von den Organen der politischen Öffentlichkeit lange ausgeschlossen waren. Lediglich Petitionen durften sie einreichen, die in den Parlamenten entsprechend behandelt werden konnten. Hervorragende Akteurinnen als Impulsgeberinnen für demokratische Bewegungen sind vorhanden. Denn schon jetzt lässt sich als These formulieren, dass die Konkurrenz zwischen den Ansprüchen der Geschlechter auf Zugang und Teilhabe über Organisationen gesteuert wurde.

7 Ausblick

Frauen haben gegen Ausgrenzungen jeglicher Art gekämpft. Sie forderten explizit seit der Französischen Revolution die Anwendung des Menschenrechts für sich. Sie trugen die demokratischen Bewegungen mit und wurden trotzdem vergessen bzw. ausgeschlossen. Ihre Aktivitäten erstreckten sich auf mehr als zwei Jahrhunderte Kampf für Emanzipation aus einschränkenden Verhältnissen und Anerkennung ihrer Rechte. Daher gehören die Frauenbewegungen der letzten Jahrhunderte zur Disziplingeschichte der Erwachsenenbildung. Frauen haben eine Vergangenheit, auf die sie selbstbewusst zurückblicken können. Dies sollte auch tradiert werden.

Literatur

Allmendinger, Jutta (2009): Frauen auf dem Sprung. Wie junge Frauen heute leben wollen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Arnold, Rolf/Nuissl, Ekkehard/Rohs, Matthias (2017): Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Borst, Eva/Maul, Bärbel/Meueler, Erhard (1995): Frauenbildungsarbeit in Rheinland-Pfalz. Ein Forschungsbericht. Mainz: Schriftenreihe Bd.29 des Pädagogischen Instituts der Universität Mainz.

Braun, Christina von/Stephan, Inge (2005) (Hrsg.): Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien. Köln: Böhlau, 2. Aufl. 2009.

Ciupke, Paul/Derichs-Kunstmann, Karin (2001) (Hrsg.): Zwischen Emanzipation und ‚besonderer Kulturaufgabe der Frau'. Frauenbildung in der Geschichte der Erwachsenenbildung. Essen: Klartext Verlag.

Dinkelaker, Jörg/Hippel, Aiga von (2015) (Hrsg): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer.

Eggemann, Maike (2001): Die Frau in der Volksbildung 1919–1933. Fünf Thesen zur Entwicklung und Bedeutung. In: Ciupke/Derichs-Kunstmann (2001), S. 14–24.

Evans, Richard J. (1979): Sozialdemokratie und Frauenemanzipation im deutschen Kaiserreich. Berlin, Bonn: Dietz

Felden, Heide von (2015): Bildung. In: Dinkelaker, Jörg/Hippel, Aiga von

Gerhard, Ute u. a. (1979) (Hrsg.): „Dem Reich der Freiheit werb' ich Bürgerinnen". Die Frauen-Zeitung von Louise Otto. Frankfurt a. M.: Syndikat.

Gerhard, Ute (1999): Gleichheit ohne Angleichung. Frauen im Recht. München: C. H. Beck.

Gieseke, Wiltrud (1995): Geschlechterverhältnis und Weiterbildung. In: Wiltrud Gieseke u. a., Erwachsenenbildung als Frauenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9–44.

Gieseke, Wiltrud (2001a) (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen: Leske & Budrich.

Gieseke, Wiltrud (2001b): Interesse an Erwachsenbildung aus der Gender-Perspektive. Ein tabuiertes Thema. In: Friedenthal-Haase, Martha (2001) (Hrsg.): Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert – Was war wesentlich? Beiträge zu einer Ringvorlesung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. München, Mering: Rainer Hampp Verlag, S. 117–138.

Hippel, Aiga von u. a.: Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (2018) (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Akt. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 1131–1147.

Lange, Helene/Bäumer, Gertrud (1901 bis 1915) (Hrsg.): Handbuch der Frauenbewegung. Fünf Bände. Nachdruck 1980. Weinheim, Basel: Beltz.

Lipp, Carola (1986): Frauen und Öffentlichkeit. Möglichkeiten und Grenzen politischer Partizipation im Vormärz und in der Revolution 1848/49. In: Dies. (Hrsg.): Schimpfende Weiber und patriotische Jungfrauen. Frauen im Vormärz und in der Revolution 1848/49. Moos & Baden-Baden: Elster Verlag, S. 270–307.

Nolda, Sigrid (2008): Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Recknagel, Anne-Christel (2001): Carola Rosenberg-Blume. Initiatorin zukunftsweisender Frauenbildungsarbeit an der VHS Stuttgart. In: Ciupke /Derichs-Kunstmann (2001), S. 40–55.

Salomon, Alice (1901): Die Arbeiterinnenbewegung. In: Lange /Bäumer (Hrsg.): Handbuch der Frauenbewegung. II. Teil: Frauenbewegung und soziale Frauenthätigkeit in Deutschland nach Einzelgebieten. S.205–257. Nachdruck der Original-Ausgabe Weinheim, Basel: Beltz 1980.

Schlüter, Anne (1987) Neue Hüte – alte Hüte? Gewerbliche Berufsbildung für Mädchen zu Beginn des 20. Jahrhunderts – Zur Geschichte ihrer Institutionalisierung. Düsseldorf: Schwann.

Schlüter, Anne (1999): Die Anfänge des Mädchenschulwesens – oder: Öffentliche versus private Bildung für Mädchen im 19. Jahrhundert. In: Arnold, Udo/Meyers, Peter/Schmidt, Uta C. (Hrsg.): Stationen eines Hochschullebens. Festschrift für Annette Kuhn. Dortmund: edition ebersbach, S. 330–346.

Schlüter, Anne (2004): Gender in der Erwachsenenbildung. In: Glaser, Edith/Klika, Dorle/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 502–515.

Schlüter, Anne (2019): Bildung als Domäne des weiblichen Geschlechts. Gleichstellung und Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung 2/2019, S. 52–55.

Schneider-Wohlfart, Ursula/Vennemann, Anne (1994): Programmangebote der Frauenbildungsarbeit an Volkshochschulen und autonomen Frauenbildungseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen – Eine Programmanalyse. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Nr.34, S. 57–67.

Schrader, Josef/Rossmann, Ernst-Dieter (2019): Erzählungen zur Geschichte der Volkshochschule. In: Dies. (Hrsg.): 100 Jahre Volkshochschulen. Geschichten ihres Alltags. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 10–21.
Seitter, Wolfgang (2000): Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung. Bielefeld: Bertelsmann.
Siebert, Horst (1979): Wissenschaft und Erfahrungswissen in der Erwachsenenbildung. Paderborn u. a.: Schöningh.
Sotelo, Elisabeth de (2000) (Hrsg.): Frauenweiterbildung. Innovative Bildungstheorien und kritische Anwendungen. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
Tietgens, Hans (1981): Einführung in die Erwachsenenbildung. München: Juventa.
Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (2018) (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS.
Tippelt, Rudolf/Lindemann, Barbara (2018): Institutionenforschung in der Erwachsenen-/Weiterbildung. In: Tippelt/Hippel, S. 521–542.
Wittpoth, Jürgen (2013): Einführung in die Erwachsenenbildung. 4. Aufl. Opladen, Toronto: Barbara Budrich Verlag.

Zur Idee einer solidarischen Bildung

Loriana Metzger

1 Von der Empörung zur Solidarität

„Ich empöre mich, also sind wir“ (Camus 1969: 21). Mit dieser eigenwilligen Umdeutung des René Descartes’schen „Ich denke, also bin ich“ erweitert Albert Camus seine Philosophie des „absurden Lebensstolzes“ (Lüthe 2012) um die existenzielle Bedeutung der Solidarität. Im Empörtsein zeigt sich der Widerstand gegen die Ungerechtigkeit, die anderen widerfährt. Den bewusstseins- und leidenschaftsfähigen Menschen, wie ihn Camus ausgehend vom Absurden nachzeichnet (Camus 2011), erweitert er so um die Solidaritätsfähigkeit (Camus 1969). Ausgehend von dem sich empörenden Menschen kann Camus verdeutlichen, dass sich mit dem Begriff der Solidarität nicht nur eine ethische Forderung ausspricht, sondern zugleich die erkenntnisgeleitete Frage, ob das Empörtsein auf ein ‚Wir‘ verweist, um dessen willen die Empörung erst Sinn erhält. Heinz Bude bringt diesen Gedanken so zum Ausdruck: „Es ist, als wolle man das anthropologische Gewicht der Solidarität spüren“ (Bude 2019: 55).

In den vergangenen Jahren scheint dieses ‚anthropologische Gewicht der Solidarität‘ (wieder) verstärkt in der Öffentlichkeit debattiert zu werden. Erziehungswissenschaftliche Diskurse sind davon nicht ausgeschlossen, viele verbleiben jedoch häufig im rein Appellativen[1]. Eine eingehendere Beschäftigung mit dem Solidaritätsbegriff lohnt auch deshalb, weil er im Vergleich zu verwandten Begriffen wie Gerechtigkeit, Freiheit oder Gleichheit seltener Gegenstand theoretischer Überlegungen ist (Löschke 2015, Bayertz 1998). Der vorliegende Beitrag stellt einen ersten Versuch dar, die Entfaltung einer Idee solidarischer Bildung zu wagen, die den Ausgangspunkt eines anvisierten Dissertationsvorhabens bildet. Bildung wird hierbei angelehnt an Horst Drägers Begriff der ‚Anthropagogik‘ verwendet, der von der Einheit von Pädagogik und Andragogik im Sinne einer allgemeinen Menschenbildung ausgeht (Dräger 2017)[2].

---

1 Dies macht bspw. der ‚Aufruf für solidarische Bildung aus Erziehungswissenschaft, Pädagogik und Sozialer Arbeit‘ vom Oktober 2015 sichtbar. Siehe: https://www.aufruf-fuer-solidarische-bildung.de/

2 Damit geht nicht die Zustimmung zu Drägers These einher, dass „der Andragogik der Primat zukommt und die Pädagogik, die sich in der Folge entfaltete, die Funktion hat, die Kontinuität entwickelter Zivilisation zu bewahren“ (Dräger 2017: 141).

Im Folgenden wird zunächst ein kurzer historischer Abriss über verschiedene Verwendungsweisen des Solidaritätsbegriffs gegeben, die dann anschließend problematisiert werden. Im Weiteren wird beispielhaft aufgezeigt, auf welche Weise Bildung und Solidarität bereits zusammengedacht werden. Dem schließt sich ein Blick auf die Arbeiterbildung[3] an, wobei zwei ausgewählte Schriften, Emil Blums „Arbeiterbildung als existenzielle Bildung“ (Blum 1935) und Hildegard Feidel-Mertz’ „Zur Ideologie der Arbeiterbildung“ (Feidel-Mertz 1972) vorgestellt werden. Die Arbeiterbildung wird zum einen deshalb fokussiert, weil sie häufig als ‚Anfang‘ der historischen Rekonstruktionen der Erwachsenenbildung genommen wird, um auf ihre ‚Wurzeln‘ in der Aufklärung und Emanzipationsgedanken zu verweisen (Olbrich 2001). Dabei bleibt aber häufig fraglich, ob diese ‚Wurzeln‘ tatsächlich Geltung für gegenwärtige erwachsenenbildungstheoretische Fragestellungen haben. Mit der Verfolgung des Solidaritätsgedankens in der Arbeiterbildung soll daher zum anderen darauf verwiesen werden, dass, wie Christine Zeuner betont, die Frage, „welche Intentionen mit der Erwachsenenbildung verfolgt werden“ (Zeuner 2010: 62), nicht hintergehbar ist. In diesem Sinne wird im vorliegenden Beitrag dafür plädiert, solidarische Bildung als eine solche Intention zu verstehen. Den Abschluss des Beitrags bildet ein kurzer Ausblick auf mögliche Konturen einer Idee solidarischer Bildung.

2 Solidarität unter Freunden und unter Fremden

Den Ausführungen Kurt Bayertz’ folgend, liegt eine erste Bedeutung des Solidaritätsbegriffs im Römischen Recht vor (Bayertz 1998: 11). Mit dem Grundsatz *obligatio in solidum* wird eine „spezielle Form der Haftung bezeichnet, nach der jedes Mitglied einer (meist familiären) Gemeinschaft für die Gesamtheit der bestehenden Schulden aufzukommen hatte und umgekehrt die Gemeinschaft für die Schulden jedes einzelnen Mitgliedes“ (ebd.). Mit Solidarität wird hier eine Schuld bezeichnet, die durch die Übernahme einer Gesamtverantwortung entsteht. Bei der Annäherung an den Solidaritätsbegriff richtet Bude seinen Blick historisch etwas weiter zurück und findet Bezüge zum Solidaritätsbegriff in Aristoteles’ Freundschaftsbegriff sowie in der christlichen Brüderlichkeitsethik. Beiden gemeinsam sei die „Singularität des Angesprochen- und Verpflichtetseins“ (Bude 2019: 23). Es ist das Gute im Freund, im Bruder, in der Schwester, das zur Hinwendung und zum solidarischen Handeln auffordert. Solidarität steht hier weniger für eine rechtliche Schuld, sondern berührt stärker die Frage nach dem gu-

3 Da in den behandelten Theorien keine Unterscheidung zwischen Arbeiter und Arbeiterin getroffen wird, wird im Beitrag der nicht gendergerechte Gebrauch des Begriffs ‚Arbeiterbildung‘ vorerst beibehalten.

ten Leben, in dem die Zu- und Hinwendung zu Anderen als ein Wert an sich betrachtet wird.

Der Eingang des Solidaritätsbegriffs in den politischen Raum wird meist mit der Französischen Revolution in Verbindung gebracht. Nach und nach ersetzte der Solidaritätsbegriff den der Brüderlichkeit im Dreigespann von ‚Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit' (Bayertz 1998: 11). Solidarität kann daher als ein zentraler Begriff der Moderne (Metz 1998: 172) betrachtet werden. Einerseits wird mit „*Kampf*solidarität" (Bayertz 1998: 41) der Zusammenhalt sozialer und politischer Bewegungen bezeichnet, mit dem nach innen ein Gemeinschafts- und Zugehörigkeitsgefühl bewirkt und nach außen zum Kampf mobilisiert werden soll. Andererseits stellt Solidarität ein Merkmal eines neu entstehenden Staates dar, dem es nicht mehr nur um die Sicherung von Freiheitsrechten geht: „Mit der Solidaritätsidee hat die Französische Revolution dem liberalen Staatsmodell die erste Wunde geschlagen und ihm ein Merkmal des Sozialstaatsmodells aufgezwungen" (Steinvorth 1998: 56f.). Es ist das Recht auf Subsistenz, wie Ulrich Steinvorth betont, durch das der Solidaritätsgedanke im Wohlfahrtsstaat Niederschlag findet.

Diese Spannweite der Verwendungsweisen des Solidaritätsbegriffs, angefangen von der ‚Solidarität unter Freunden' bis hin zur institutionalisierten Solidarität (Bude 2019: 45) im Sinne einer ‚Solidarität unter Fremden' (Brunkhorst 1997), lässt sich zunächst deskriptiv erfassen. Solidarität bezeichnet dann die „Idee eines wechselseitigen Zusammenhangs zwischen den Mitgliedern einer Gruppe von Menschen" (Bayertz 1998: 11). Was aber stiftet diesen Zusammenhang, was bedroht ihn? Beginnend mit dem 19. Jahrhundert nimmt sich vor allem die Soziologie in Frankreich dieser Fragen an und diskutiert die Funktionsweisen gesellschaftlicher Einheit unter den Bedingungen zunehmender Differenzierung und Arbeitsteilung, wie dies im weiteren Verlauf beispielsweise Emil Durkheim getan hat (Durkheim 1992). In der Folge drehen sich die wissenschaftlichen und außerwissenschaftlichen Diskurse über Solidarität um Fragen nach ihrer Machbarkeit und Notwendigkeit. Wie weit lässt sich der durch Solidarität gestiftete Zusammenhang aufspannen, wie streng sind seine Verbindlichkeitsforderungen?

3 Solidarität als Klageruf und als Lebensform

Um die Bedeutung dieser Fragen fassen zu können, hilft eine Überlegung, die Jörg Löschke anstellt: Weil es möglich ist, Solidarität im Sinne einer Hilfehandlung für sowohl gerechtfertigte als auch ungerechtfertigte Ziele einzusetzen, solle sie als ein ‚niederstufiges moralisches Konzept' verstanden werden (Löschke 2015: 72). Als ein solches ist sie von solchen Werten abhängig, die „aus sich

selbst heraus normative Verbindlichkeit generieren“ (ebd.), wie z. B. Gerechtigkeit. Löschkes Überlegung erlaubt es zum einen, solche Forderungen nach Solidarität zu disqualifizieren, wie sie sich beispielsweise in gegenwärtigen rechten Bewegungen zeigen. Angelehnt an Klaus Dörre kann hier von einer ‚exklusiven Solidarität‘ (Dörre et al. 2018: 58f.) gesprochen werden, weil ihre beabsichtigten Wirkungen, wie z. B. Ausgrenzung, als ungerechtfertigt bezeichnet werden können. Zum anderen erlaubt sie die Kampfsolidarität von solchen politischen und sozialen Bewegungen ernst zu nehmen, denen es „nicht um die Durchsetzung nackter Interessen, sondern um die Realisierung *gerechter* Ziele“ (Bayertz 1998: 45) geht. ‚Inklusive Solidarität‘ stellt sich hier als ein Klageruf dar, in dem Forderungen nach der Aufhebung von Missständen und Verletzungen von Freiheits- und Gleichheitsrechten laut werden.

Gelebte Solidarität hingegen geht über ein rein rechtliches und politisches Verständnis hinaus. Sie bezeichnet solche Lebensformen, die auf Gegenseitigkeit und Hilfsbereitschaft beruhen. Inwieweit aber kann die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft oder gar Gesellschaft zu so einer solidarischen Lebensform verpflichten? Bayertz betont, dass der Vorzug ‚moderner‘ Gesellschaften zu ‚traditionellen‘ gerade darin besteht, dass sie solche Solidaritätsgemeinschaften ermöglichen, die „meist zeitlich begrenzt und punktuell [sind] und […] daher weder lebenslang noch die ‚ganze‘ Person [binden]. Vor allem aber sind sie in doppelter Hinsicht frei gewählt: Die Individuen haben sowohl die Wahl, ob sie entsprechende Gemeinschaftsbeziehungen eingehen wollen, als auch *welche*“ (ebd.: 31).

Nimmt man gerechte Ziele als Maßstab für gerechtfertigte Solidaritätsforderungen, dann bildet Solidarität die „praktische Voraussetzung dafür […], dass Gerechtigkeit überhaupt ist“ (Hartmann 2013: 44). Sie ist in diesem Sinne der Motor dafür, universale Rechte einzufordern und einzuklagen. Als Lebensform, in deren Fokus das tägliche Miteinander steht, sollte Solidarität auf Freiwilligkeit beruhen, die nicht durch Pflicht, sondern durch individuelle Einsicht und individuellen Entschluss gestützt wird. Gerade diese Freiwilligkeit erlaubt es, Solidarität in Bezug zu einem Bildungsbegriff zu setzen, dem es nicht um die Verordnung, sondern um die Ermöglichung von Emanzipation und Selbstwerdung geht.

4 Solidarität und Bildung

Dass es sich bei Solidarität um einen Begriff handelt, der nach der konstitutiven Bedeutung eines ‚Wir‘ fragt, prägt auch die erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen. Wolfgang Klafki beispielsweise stellt entlang seines Begriffs der ‚Bildung im Medium des Allgemeinen‘ drei Grundfähigkeiten heraus, zu

denen er neben Selbst- und Mitbestimmung die Solidaritätsfähigkeit zählt, „insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz *für* diejenigen und dem Zusammenschluss *mit* ihnen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden" (Klafki 2007: 52). Bildung lässt sich hier als Einübung in die Einsicht einer inklusiven Solidarität interpretieren, da Selbst- und Mitbestimmung nicht als exklusiv zu vergebende Güter, sondern in ihrem inklusiven Anspruch gedacht werden. Eine solche Einsicht, soll sie auch zu einem ‚Einsatz' werden, setzt jedoch die Fähigkeit zur Kritik voraus. Solidarität stellt daher für Anne Broden und Paul Mecheril im Kontext migrationspädagogischer Fragestellungen eine „Praxis der Kritik" (Broden/Mecheril 2014: 14) dar, insofern sie sich als einbezogene und involvierte Solidarität versteht, die „auf dem Wissen [gründet], dass die ‚Imperative', die die Notlage des und der Anderen zur Folge haben, strukturelle Größen auch je meines Lebenszusammenhangs darstellen" (ebd.). In Kritik steht hier vor allem, dass die exklusive Vergabe von Rechten erst Privilegierung ermöglicht. Kritik heißt zugleich Selbstkritik. Von einer solchen herrschafts- und machtkritischen Perspektive ist Bildung selbst ebenso betroffen. Darauf macht Daniela Holzer aufmerksam, wenn sie in „Formen solidarischen Widerstands gegen (Weiter-)Bildung" (Holzer 2014: 372) das Hinterfragen von (Weiter-)Bildung als das ‚Gute' und ‚Sinnvolle' ausmacht. Was aber ist das ‚Gute' und ‚Sinnvolle'? Dieses kritische Hinterfragen enthält zugleich Verweise auf die Veränderbarkeit bestehender ‚Lebenszusammenhänge'. Der Solidaritätsgedanke ist in diesem Sinne utopiegeladen, weil er zur Überschreitung des Gegebenen einlädt.

5 Solidarität und Arbeiterbildung

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass es in der Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung nicht allein um den Qualifikationsgedanken gehen kann, sondern im Sinne einer allgemeinen Menschenbildung auch um existenzielle Fragestellungen, in denen der Bezug zu Anderen eine wesentliche Stellung einnimmt. Im Folgenden wird an zwei Beispielen verdeutlicht, dass ein solcher Bildungsgedanke bereits in frühen theoretischen Auseinandersetzungen mit Arbeiterbildung angelegt ist. Leitend ist dabei auch, dass die sich im Vormärz formierenden Arbeiterbildungs- und Handwerkervereine „frühe Zusammenschlüsse der aufkommenden Arbeiterbewegung" (Ciupke 2016: 25) bildeten, die „zur Bewusstwerdung der Arbeiterklasse erheblich" (ebd.) beitrugen, für die neben Freiheit und Gerechtigkeit gerade die Solidarität identitätsstiftend war (Kruke 2013).

5.1 Arbeiterbildung als existenzielle Bildung (Blum)

Blum, der dem christlichen Sozialismus zuzuordnen ist, veröffentlicht 1935 seine Dissertationsschrift „Arbeiterbildung als existenzielle Bildung“, die als eine Reflexion seiner Tätigkeit als Leiter der Siedlung Habertshof, hier insbesondere der Heimvolkshochschule, verstanden werden kann (Seitter 2000, Ahlheim 2015). Zwar taucht darin der Begriff der Solidarität kaum auf, doch es wird gezeigt, dass in Blums Begriff der Existenz der Solidaritätsgedanke angelegt ist. Im Folgenden wird daher vor allem Blums Begriff der Existenz pointiert erläutert[4].

Als vornehmliche Aufgabe der existenziellen Bildung betrachtet Blum die Bewältigung der „Bedrohtheit menschlichen Daseins“ (Blum 1935: 7), wobei er diese sowohl auf die wirtschaftliche Not als auch auf die Sinnwidrigkeit des Lebens bezieht. Arbeiterbildung sei zwar nicht die einzige Form existenzieller Bildung, aber besonders geeignet als solche betrachtet zu werden, da das Proletariat einen „ausgezeichneten Ort der Bedrohtheit“ (ebd.: 4) bilde. Blum bestimmt in expliziter Abgrenzung zur humanistischen Bildungsidee seinen Begriff der Existenz. Existenz verweise auf die Leiblichkeit, Geschichtlichkeit und Verantwortlichkeit des Menschen (ebd.: 5ff.). Erst in der Bewusstwerdung der Gebundenheit an den Leib und der Verflochtenheit „in das Gesamtgeschehen seiner Zeit“ (ebd.: 6) könne sich der Mensch in seiner Verantwortung begreiflich machen, die „Aufgaben einer Epoche“ (ebd.: 7) verstehen und in seine Umwelt gestaltend eingreifen. Die Verantwortung erwachse vor allem aus der Möglichkeit der Sinndeutung und der daraus erwachsenen Gestaltung der Umwelt. Aufgabe der existenziellen Bildung sei daher, „den Menschen vor die von ihm selbst zu fällenden Entscheidungen [zu stellen], indem sie die Gründe der Not aufweist“ (ebd.). Als Arbeiterbildung habe sie daher auch die Aufgabe den Arbeiter in seinem „Kampf um die Wahrung seiner Lebensansprüche“ (ebd.: 8) zu unterstützen[5].

Indem Blum zum Ausgangspunkt der existenziellen Bildung die ‚Bedrohtheit menschlichen Daseins‘ nimmt, bestimmt er sie wesentlich als eine ‚Praxis der Kritik‘. Existenzielle Bildung bedeutet demnach kritische Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Verhältnissen und die Befähigung, diese mitzugestalten und zu verändern. Hervorzuheben ist vor allem, dass Blums Begriff der Existenz deshalb eine Nähe zum Solidaritätsbegriff aufweist, weil er dazu drängt, von einem ‚Wir‘ auszugehen, welches erst Sinndeutung ermöglicht: „Wo der Sinn der Existenz eines anderen gefährdet ist, ist der Sinn seiner Welt mit gefährdet, denn auch der andere gehört mit zu seiner Welt“ (ebd.: 4).

4 Blums weitere Ausführungen zur Arbeiterbildung in dieser Schrift bleiben hier ausgespart.

5 In der Unterstützung der Arbeiter in ihrem Kampf sieht Blum zugleich einen Beitrag zur Stiftung einer ‚Einheit des Volkes‘. Der Gedanke, dass Bildung einen Beitrag zur ‚Volksgemeinschaft‘ leisten soll, ist für die Volksbildung der Weimarer Zeit insgesamt prägend und findet sich auch in Blums Schrift. Vgl. hierzu u. a. Ahlheim 2015.

5.2 Zur Ideologie der Arbeiterbildung (Feidel-Mertz)

Feidel-Mertz untersucht in ihrer Arbeit „Zur Ideologie der Arbeiterbildung", erstmals 1962 erschienen, in einer systematisch-historisch angelegten, an Ideologiekritik orientierten Perspektive, ob sich die sozialistische Arbeiterbildung „jemals einen neuen, eigenen Begriff von Bildung machte, der dann als Arbeiterbildung von besonderer Authentizität zu gelten hätte" (Feidel-Mertz 1972: 9). Beginnend im Vormärz arbeitet sie unterschiedliche Ausrichtungen der Arbeiterbildung heraus, wobei sie in der „Arbeiterbildung, gerichtet auf menschliche ‚Autonomie' und sittlich-religiöse Bildung" (ebd.: II) Solidarität als „Kern einer eigenen Sittlichkeit" (ebd.) thematisiert. Diese Ausführungen werden nun in dichter Form vorgestellt[6].

Solidarität stellte nach Feidel-Mertz vor allem eine neue Sittlichkeit innerhalb der Arbeiterbewegung dar, die nicht mehr ethisch-religiös legitimiert wurde, sondern durch die verbindende wirtschaftliche und soziale Lage entstand und insofern den besonderen Zusammenhalt der Arbeiterschaft bezeichnete (ebd.: 60). Im Wesentlichen hieß Solidarität, die „Rücksicht auf das Befinden des anderen" (ebd.: 59) stets mit zu bedenken. Dass sich eine solche Sittlichkeit entfalten konnte, wurde, so Feidel-Mertz, sowohl auf den politischen Kampf zurückgeführt als auch zugleich auf die Wirksamkeit von Erziehung und Bildung der Arbeiterschaft. Dieses erzieherische Moment hieß einerseits, der Arbeiterschaft dazu zu verhelfen, sich selbst zu organisieren, andererseits wurde unter Solidarität eine Tugenderziehung verstanden, die von erziehungsbedürftigen Arbeitern ausging (ebd.: 62f.). So konnte Solidarität heißen, ein Zusammengehörigkeitsgefühl zu stiften, um sich in den bestehenden Staat und die bestehende Gesellschaft eingliedern zu können. Solidarität konnte aber auch heißen, neue Formen des Zusammenlebens zu begründen, die sich von denen des Bürgertums unterschieden, wie dies Feidel-Mertz an den vergeblichen Versuchen der Arbeiterjugend illustriert (ebd.: 64).

Solidarität an sich ist nicht gut. Dies haben bereits die Ausführungen zur exklusiven Solidarität gezeigt. Sie ist aber auch als Bildungsziel an sich nicht gut, gerade dann, wenn zwischen einem erziehungsbedürftigen Proletariat und einem erziehenden Bürgertum bzw. zwischen ‚Ungebildeten' und ‚Gebildeten' unterschieden wird. Andererseits können Feidel-Mertz' Ausführungen auch verdeutlichen, dass Bildung selbst einen Ort der Solidarität im Sinne der Schaffung eines Zusammengehörigkeitsgefühls darstellen kann, die zur Stärkung der Handlungsfähigkeit beiträgt. Dies heißt auch, dass „das Problem der Arbeiterbildung nicht nur ein *Bildungsproblem* gewesen ist und bleibt" (Feidel-Mertz 1966: 95, zit. nach: Dies. 1972: XII). Denn der ‚Sinn für Solidarität des Arbeiters' (ebd.) ist gerade auch darauf gerichtet, die Arbeiterbildung selbst als Produkt einer problematischen gesellschaftlichen Lage zu verstehen.

6 Auch hier werden die weitreichenden Ausführungen zu den unterschiedlichen Ausrichtungen der Arbeiterbildung in der Schrift von Feidel-Mertz ausgespart.

6 Konturen einer Idee solidarischer Bildung

In Reflexion des gesamten Gedankenganges lässt sich zusammenfassen, dass erstens Solidaritätsbekundungen und -apelle auf existenzielle Fragestellungen aufmerksam machen können, zweitens zur Überwindung des Bestehenden drängen und in diesem Sinne immer ein Moment des Utopischen beinhalten und drittens zu Zusammenschlüssen führen können, die Begegnungen ermöglichen. Entlang der Begriffe Existenz, Utopie und Begegnung wird nun abschließend die mögliche Richtung einer Idee solidarischer Bildung kurz konturiert.

Blums Begriff der Existenz verweist darauf, die ‚Bedrohtheit menschlichen Daseins' auch in Bildungskontexten ernst zu nehmen. Denn es geht nicht bloß um das reine Überleben, sondern, wie es Heinz-Joachim Heydorn ausdrückt: „Überleben ist […] keine Selbstverständlichkeit, der Mensch will als Mensch überleben" (Heydorn 1980: 283). Der Begriff der Existenz verweist somit auf die Verwundbarkeit des Menschen (Bude 2019: 48). Die Verwundbarkeit im Sinne einer Gefährdung ließe sich auch auf die Umwelt ausweiten und könnte zu Möglichkeiten ‚ökologischer Solidarität' anregen (ebd.: 128ff.). Eine Idee solidarischer Bildung kann von dieser ‚doppelten' Verwundbarkeit ausgehen.

Vor allem aber kann der Solidaritätsgedanke im Sinne einer ‚Praxis der Kritik' Fragen nach einer zukünftigen Gesellschaft nicht ausklammern. Vielmehr lässt sich das sich in der Empörung anzeigende ‚Wir' als ein utopisches Moment verstehen, durch das die Zukunft erst als eine gemeinsam zu erschließende und gestaltende sichtbar wird. In dieser Utopiegeladenheit kann eine Idee solidarischer Bildung auch Gefahr laufen, überspannt zu werden, zu überfordern. Sie stellt daher immer auch eine Zumutung dar, die der Rückbindung an die Existenz, die Hinwendung zur Verwundbarkeit des Menschen bedarf.

Mit Feidel-Mertz wurde verdeutlicht, dass Bildung selbst einen Ort der Solidarität darstellen kann. Ein solches Verständnis kann entstehen, weil hier Begegnungen möglich werden, die den Sinn solidarischer Haltungen und Handlungen erst verdeutlichen können. Bildung sollte aber dabei nicht als ein exklusiver Ort der Solidarität verstanden werden, da sie selbst als das ‚Gute' und ‚Sinnvolle' zu hinterfragen ist. Versteht man unter dem Begriff der Begegnung das Aufeinandertreffen mit den anderen, das zum Stillstand und zum Bruch mit dem Gewohnten zwingt, dann kann er darauf verweisen, dass Bildung immer auch konflikthaft ist, Umlernen und Vergessen erfordert (Meyer-Drawe 2010). Der Solidaritätsgedanke kann vor allem stark machen, dass eine solche Wandlung durch die Einsicht bewirkt werden kann, dass, wie es Broden und Mecheril ausdrücken, „die ‚Imperative', die die Notlage des und der Anderen zur Folge haben, strukturelle Größen auch je meines Lebenszusammenhangs darstellen" (Broden/Mecheril 2014: 14). Die Idee solidarischer Bildung zwingt nicht zu einer solchen Perspektive, aber sie kann auf die Ansprüche des sich in der Empörung anzeigenden ‚Wir' verweisen und in diesem Sinne als eine Einübung in das Empörtsein begriffen werden.

Literaturverzeichnis

Ahlheim, Klaus (2015): Zwischen Arbeiterbildung und Erziehung zur Volksgemeinschaft. Protestantische Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Hannover: Offizin-Verlag.

Bayertz, Kurt (1998): Begriff und Problem der Solidarität. In: Ders. (Hg.): Solidarität. Begriff und Problem. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, S. 11–53.

Blum, Emil (1935): Arbeiterbildung als existenzielle Bildung. Bern, Leipzig: Paul Haupt Verlag.

Broden, A./Mercheril, P. (2014): Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Einleitende Bemerkungen. In: Dies. (Hg.): Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage. Bielefeld: transcript Verlag, S. 7–20.

Brunkhorst, Hauke (1997): Solidarität unter Fremden. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.

Bude, Heinz (2019): Solidarität. Die Zukunft einer großen Idee. München: Karl Hanser Verlag.

Camus, Albert (2011): Der Mythos des Sisyphos. 13. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Camus, Albert (1969): Der Mensch in der Revolte. Essays. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Ciupke, Paul (2016): Blick auf die Geschichte der politischen Erwachsenenbildung von der Aufklärung bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs. In: Hufer, K.- P./Lange, D. (Hg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 23–32.

Dörre, Klaus et al. (2018): Arbeiterbewegung von rechts? Motive und Grenzen einer imaginären Revolte. In: Berliner Journal für Soziologie 28, S. 55–89.

Dräger, Horst (2017): Aufklärung über Andragogik. Kulturhistorische Betrachtungen zum Primat der Andragogik in der Anthropagogik. In: Zeitschrift für Weiterbildung 40, S. 127–152.

Durkheim, Emil (1992): Über soziale Arbeitsteilung. Studien über die Organisation höherer Gesellschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.

Feidel-Mertz, Hildegard (1972): Zur Ideologie der Arbeiterbildung. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.

Hartmann, Martin (2013): Solidarität als Ideologie. In: Aus Politik und Zeitgeschehen 63, 34–36, S. 39–44.

Heydorn, Hans-Joachim (1980): Überleben durch Bildung. Umriss einer Aussicht. In: Ders. (Hg.): Bildungstheoretische Schriften, Bd. 3. Frankfurt a. M.: Syndikat, S. 282–302.

Holzer, Daniela (2014): Widerstand gegen (Weiter-)Bildung als solidarische Praxis? Zwischen Heroisierung, begrifflichen Missverständnissen und gesellschaftspolitischen Möglichkeiten. In: Bauer, U. et al. (Hg.): Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung? Bildung und Arbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 357–375.

Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
Kruke, Anja (2013): Sonderfall Europa – Kleine Geschichte der Arbeiterbewegung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 63, 40–41, S. 3–11.
Löschke, Jörg (2015): Solidarität als moralische Arbeitsteilung. Münster: mentis Verlag.
Lüthe, Rudolf (2012): Absurder Lebensstolz. Postmoderne Auseinandersetzungen mit der Philosophie Albert Camus'. Philosophie und Lebenskunst, Bd. 1. Berlin: LIT Verlag.
Metz, Karl H. (1998): Solidarität und Geschichte. Institutionen und sozialer Begriff der Solidarität in Westeuropa im 19. Jahrhundert. In: Bayertz, K. (Hg.): Solidarität. Begriff und Problem. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, S. 172–194.
Meyer-Drawe, Käte (2010): Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze. In: Santalka Filosophija 18, 3, S. 6–16.
Olbrich, Josef (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung. Bundeszentrale für politische Bildung Schriftenreihe, Bd. 371. Opladen: Leske+Budrich Verlag.
Seitter, Wolfgang (2000): Religiöser Sozialismus, Volkshochschularbeit und internationale Verständigung. Emil Blum und der Habertshof während der Weimarer Republik. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 6, S. 263–280.
Steinvorth, Ulrich (1998): Kann Solidarität erzwingbar sein? In: Bayertz, K. (Hg.): Solidarität. Begriff und Problem. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, S. 54–85.
Zeuner, Christine (2010): Erwachsenenbildung: Entwicklung einer kritischen Theoriediskussion. In: Lösch, B./Thimmel, A. (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 53–64.

Autor*innen Angaben (sortiert nach Alphabet):

Jun.-Prof. Dr. Matthias Alke, Humboldt-Universität zu Berlin, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Organisations-, Programm- und Steuerungsforschung sowie Fragen der Professionalisierung in der Weiterbildung.

Prof. Dr. Helmut Bremer, Universität Duisburg-Essen, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Politische Erwachsenenbildung und Partizipation; soziale Ungleichheit, Bildung und Weiterbildung; Milieu- und Habitusforschung.

Galina Burdukova, M.A., Universität Potsdam, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Programmforschung, Programmplanungsforschung, vertieft zu den Inhaltsbereichen: (inter-)kulturelle Bildung, sprachliche Bildung sowie zum Themenschwerpunkt Nachhaltigkeit.

Prof. Dr. Jörg Dinkelaker, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Formen des Lernens Erwachsener, Empirie der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Umgang mit Wissen, Pädagogische Professionalität, Rekonstruktive Forschung.

Lukas Eble, M.A., Universität Hamburg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kritische Erwachsenenbildung, Politische Erwachsenenbildung, Politische Ökonomie der Bildung.

Dr. Malte Ebner von Eschenbach, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wissenschaftsgeschichte und Disziplingeschichte der Erwachsenenbildung, Migrationsforschung in der Erwachsenenbildung, Relationale Theorieentwicklung, Politische Erwachsenenbildung.

Sarah-Mee Filep, M.A., Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Situationsanalyse, Kritische Diversitätsforschung, Digitalisierung und Hochschullehre, Kooperatives Lernen in der betrieblichen Weiterbildung.

Dr. phil. Marion Fleige, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE), Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Analysen zu Programmen, Programmplanung, Lernkulturen und Institutional-

formen in der Erwachsenen- und Weiterbildung; (inter)kulturelle Bildung; berufliche und wissenschaftliche Weiterbildung.

Prof. Dr. Julia Franz, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung, Didaktik der Erwachsenenbildung, intergenerationelles Lernen, qualitative Lehr-Lernforschung.

Stephanie Freide, M.A., Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE), Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Programmforschung, Planungshandlungsforschung, Poststrukturalistisch-Praxeologische Diskursforschung, Kulturelle Erwachsenenbildung, Digitalisierung.

Prof. Dr. Anke Grotlüschen, Universität Hamburg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Literalitäts- und Lernforschung, Lernen mit digitalen Medien.

Dr. phil. Karin Gugitscher, Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf), Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erwachsenen- und Weiterbildung, Bildungs- und Berufsberatung, Kompetenzanerkennung und -validierung, Professionalisierung.

Prof. Dr. Nicole Hoffmann, Universität Koblenz-Landau, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Organisation und Steuerung von Lernen und Weiterbildung, Methoden und Medien des Lehrens und Lernens, Gender und Diversity, historische Zugänge zur Erwachsenenbildung sowie Dokumentenanalyse.

Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Justus-Liebig-Universität Gießen, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Programmplanung, Bildungsberatung, Volkshochschulen, Abschlussbezogene Weiterbildung, Betriebliche Weiterbildung.

Dr. des. Jan Kellershohn, Ruhr-Universität Bochum, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungs- und Wissensgeschichte, Arbeits- und Gewerkschaftsgeschichte, Erinnerungsgeschichte.

Prof. Dr. Fabian Kessl, Bergische Universität Wuppertal, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (Wohlfahrts)Staatliche Transformation von Bildung, Erziehung und Sorge, Institutionalisierung pädagogischer Verhältnisse, Sozialraumforschung.

Prof. Dr. Ulla Klingovsky, Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie und Empirie des Lehrens und Lernens, Poststrukturalistische Diskursanalyse, Professionalisierung erwachsenenpädagogischen Handelns, Gouvernementalität und Subjektbildung in der Weiterbildung.

Lance Levenson, The Hebrew University of Jerusalem, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: pädagogische Anthropologie, Bildungssoziologie, Internationale Erziehungswissenschaft, Nationalismus und Identität, Bildung von ethnischen und religiösen Minderheiten.

Dr. phil. Friederike Lorenz, Freie Universität Berlin, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfe, Aufarbeitung von Gewalt in Institutionen, Schweigen als soziale Praxis, Pädagogik in Ungleichheitsverhältnissen, Bildung zur Shoah.

Dr. phil. Ewelina Mania, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE), Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Weiterbildungsbeteiligung und -abstinenz, (Finanzielle) Grundbildung und Literalität, Sozialraumorientierung in der Erwachsenenbildung.

Rachel Charlott Mayr, Universität Hamburg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Politische (Erwachsenen-)Bildung, gesellschaftstheoretische Grundlagen von Bildung, Globaler Wandel.

Loriana Metzger, M.A., Bergische Universität Wuppertal, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Erwachsenenbildung, Arbeiter_innenbildungstheorien, Bildungstheorie, Migration und Erwachsenenbildung, politische Erwachsenenbildung.

Prof. Dr. phil. Gabriele Molzberger, Bergische Universität Wuppertal, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Rahmungen informellen Lernens, beruflich-betriebliche Weiterbildung, Institutionalisierung und Vergesellschaftung wissenschaftlicher Weiterbildung, Geschichte und Gegenwart des Studium Generale.

Prof. Dr. Beatrix Niemeyer, Europa-Universität Flensburg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Übergänge zwischen Bildung und Erwerbsarbeit, Europäische Bildungspolitik, Lebenslanges Lernen, Kritische Mobilitätsforschung.

Dr. Antje Pabst, Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: subjektwissenschaftliche Forschung, Lernen/Bildung Erwachsener, Bildungsurlaub, Grundbildung, berufliche Bildung.

Prof. Dr. Julia Resnik, The Hebrew University of Jerusalem, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Vergleichende Erziehungswissenschaft, Bildungsreformen und -politiken, Kinder von Migrant*innen und Geflüchteten, Multikulturalismus und Internationale Erziehungswissenschaft.

Prof. Dr. Matthias Rohs, Technische Universität Kaiserslautern, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung, Medienpädagogische Professionalisierung, Mediengeschichte der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, informelles Lernen mit digitalen Medien.

Dr. Karin Julia Rott, Eberhard Karls Universität Tübingen, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Medienpädagogische Kompetenz, Professionalisierung in der Erwachsenenbildung, Lehren und Lernen mit digitalen Medien, Medien in der und für die Erziehung, Weiterbildungsabbrüche.

Prof. Dr. phil. Peter Schlögl, Universität Klagenfurt sowie wissenschaftlicher Leiter des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung in Wien, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kompetenz- und Lernergebnisorientierung, Erwachsenen- und Berufsbildungspolitiken, professionelle Beratungsdienste im Bildungswesen, Bildungstheorie und -philosophie.

Prof. i.R. Dr. Anne Schlüter, Universität Duisburg-Essen, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungs- und Ausbildungsgeschichte, Bildungsaufstieg vor dem Hintergrund der sozialen Herkunft, Erwachsenenbildung/Bildungsberatung, Mentoring, Leiterinnen von Weiterbildungseinrichtungen.

Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha, Ludwig-Maximilians-Universität München, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung in der zweiten Lebenshälfte, informelles Lernen, Medienpädagogische Kompetenz, Weiterbildungsabbrüche, Qualität in der außerschulischen Bildung.

Dr. phil. Birgit Schmidtke, Fachhochschule Salzburg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, Migration, Erwachsenenbildung, Beratungs- und Sozialarbeitsforschung.

Rafael Schönhold, M.A., Leiter der Volkshochschule der Stadt Lünen, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie und Geschichte der Erwachsenenbildung.

Prof. Dr. Josef Schrader, Eberhard Karls Universität Tübingen und Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE), Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Steuerung der Weiterbildung; Lehr-Lernforschung; Professionalisierungsforschung.

Dr. Tim Stanik, Eberhard Karls Universität Tübingen, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik, Bildungsberatung, Professionalisierung, Digitalisierung.

Prof. Dr. Stephan L. Thomsen, Leibniz Universität Hannover, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Arbeitsmarkt- und Bildungsökonomik, Politikevaluation, Migration.

Insa Weilage, Leibniz Universität Hannover, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Arbeitsmarkt- und Bildungsökonomik.

Mara Winkens, B.A., Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE), Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Alphabetisierung und (Finanzielle) Grundbildung, Programmanalysen in der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Prof. Dr. Christine Zeuner, Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Politische Erwachsenenbildung, international-vergleichende Erwachsenenbildung, historische Erwachsenenbildungsforschung, Forschung zur Bildungsfreistellung, Numeralität und Literalität.

Dipl.-Päd. Sebastian Zick, Europa-Universität Flensburg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsreisen und Bildungsmobilität, Europäisierungsprozesse in der Erwachsenenbildung, Übergang Schule-Beruf, Biografieforschung und Narrativanalyse.

Claudia Zimmerli-Rüetschi, M.A., Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, Diskursanalyse, Lehr-/Lernforschung, Professionalisierung von Lehrpersonen.

Tim Zosel, M.A., Universität Duisburg-Essen, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: politische Erwachsenenbildung, Politikbilder und Habitus, soziale Ungleichheit, Flucht und politische Partizipation.

O. Dörner, A. Grotlüschen, B. Käpplinger,
G. Molzberger, J. Dinkelaker (Hrsg.)

Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten

Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Forschung zur Geschichte der Erwachsenenbildung vermag zur Relativierung, Begründung und Verortung vergangener und gegenwärtiger Praxis beizutragen. Erwachsenenbildungswissenschaft bringt neue Verständnisse, Gegenstände, Quellen und Forschungsergebnisse ans Licht. Der Band versammelt ausgewählte und begutachtete Tagungsbeiträge der Wissenschaftler*innen, die ihre Arbeiten auf der Jahrestagung 2019 in Halle a.d. Saale präsentiert haben.

Die Herausgeber*innen:
Prof. Dr. Olaf Dörner, Professor für Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt Wissenschaftliche Weiterbildung und Weiterbildungsforschung, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Prof. Dr. Anke Grotlüschen, Professorin für Lebenslanges Lernen, Universität Hamburg
Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Professor für Weiterbildung, Justus-Liebig-Universität Gießen
Prof. Dr. Gabriele Molzberger, Professorin für Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt Berufs- und Weiterbildung, Bergische Universität Wuppertal

Gastherausgeber:
Prof. Dr. Jörg Dinkelaker, Professor für Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

ISBN 978-3-8474-2423-9



www.budrich.de